

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт психологии  
Кафедра психологии образования

**Психологическое обеспечение реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование  
Направленность «Педагогика и психология инклюзивного образования»

ВКР допущена к защите  
зав. кафедрой

\_\_\_\_\_  
Н.Н. Васягина  
(подпись)

« » ноября 2019 г.

Руководитель ОПОП:

\_\_\_\_\_  
Е.А. Казаева  
(подпись)

Исполнитель:

Лявукова Елена Владимировна,  
студент ПИПИО – 1701z группы

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Научный руководитель:

Герасименко Юлия Алексеевна,  
к.п.н., доцент кафедры  
психологии образования

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....</b>	<b>7</b>
1.1 Актуальность инклюзивного подхода в современном образовании.....	7
1.2 Особенности реализации инклюзивного подхода в дошкольной образовательной организации.....	16
1.3 Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации инклюзивного подхода в дошкольной образовательной организации.....	22
<b>Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....</b>	<b>29</b>
2.1 Психологические особенности развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	29
2.2 Структура индивидуального образовательного маршрута для дошкольника с тяжелыми нарушениями речи .....	34
2.3 Анализ подходов к организации психологического обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи .....	41
<b>Глава 3. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....</b>	<b>48</b>
3.1 Организация и методы исследования, анализ результатов первичной диагностики.....	48
3.2 Описание модели психологического обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи .....	57
3.3 Анализ эффективности модели психологического обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	73
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>81</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>83</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b>	

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы контингент детей в дошкольных образовательных учреждениях значительно изменился. В современной России наблюдается рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наибольшее количество из них – это дети с тяжелыми нарушениями речи. «Каждый ребенок способен учиться при создании тех или иных специальных условий» – это одна из основных установок специалистов, реализующих инклюзивную практику. Согласно Российскому законодательству: «Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [8, 27-29].

Традиционно детям с тяжелыми нарушениями речи оказывалась комплексная психолого-педагогическая помощь в системе специального образования (в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях V-го вида). Очень важно при инклюзивном обучении обратить внимание на создание условий для получения образования детьми с ОВЗ. [8,27-29].

Актуальность нашей работы заключается в том, что у ребёнка с общим недоразвитием речи наблюдается качественное своеобразие развития всех психических процессов, поэтому психологическое обеспечение таких детей особенно важно. Направления работы психолого-педагогического обеспечения детей с ТНР определяются особенностями их речевого развития, которые оказывают влияние на формирование личности и препятствует полноценному когнитивному развитию детей. Особенности в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы, средствами индивидуальных образовательных маршрутов.

***Цель нашего исследования*** – теоретически обосновать, разработать и апробировать модель реализации психологического обеспечения

индивидуального образовательного маршрута старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

**Объект исследования:** индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации инклюзивного подхода в дошкольной образовательной организации.

**Предмет исследования:** модель психологического обеспечения реализации индивидуальных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

**Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ особенностей реализации инклюзивного подхода в системе дошкольного образования.
2. Обобщить подходы к анализу понятия «индивидуальный образовательный маршрут» на уровне дошкольного образования.
3. Проанализировать особенности развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.
4. Изучить на теоретическом уровне проблему психологического обеспечения индивидуальных образовательных маршрутов у детей с ТНР.
5. Реализовать эмпирическое исследования направленное на диагностику вторичных нарушений в развитии у ребенка с ТНР.
6. Разработать и апробировать модель психологического обеспечения реализации индивидуальных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.
7. Осуществить анализ эффективности модели психологического обеспечения реализации индивидуальных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза: психологическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов детей с ТНР будет успешным, при условии разработки модели, предполагающей организацию коррекционной работы в направлении интеллектуальной, эмоциональной, речевой сферы.

В исследовании использованы подходы: деятельностный, личностный, системный.

## Теоретико-методологическая основа исследования:

Анализ современных исследований по проблеме переходе в образовании на инклюзию, особенности реализации инклюзии в ДОО в работах Л.С. Волкова, А.М. Волкова, Н.Е. Граш, Е.И. Казакова, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицыной, Н.Д. Шматко, Е.А. Ямбург, Е.Е. Стреблевой, Р.И. Жаворонкова, Е.Ю. Шинкваревой, Л.И.Акатова, Н.В .Антипьева, Е.О. Галицких, Д.В. Зайцева, П.С. Романова, Ю.Ю. Солодкова, Е.А. Екжанова, Е.Н. Кутепова, Н.И. Лопатина, С.В. Алехина, Т.Н. Михайлова и др.

1. Анализ понятия индивидуальный образовательный маршрут в работах с опорой на термин «горизонты развития» Н.Н. Поддъякова, и «индивидуальное обучение» А.С. Макаренко, подход к термину ИОМ как к проектируемой образовательной программе Н.Н. Малофеева, С.В. Воробьева, В.Г. Рындак, А.П. Тряпицына, М.Б. Утепова, положения о типах образовательных маршрутов в работах Е.А. Соколкова, А.П. Тряпицыной и др.

2. Особенности развития детей с ТНР изучены в работах Л.С. Выготского в тезисах о зоне ближайшего развития, А.Н. Лурия рассматривал выделенный Ж.Пиаже феномен эгоцентризма мышления и речи ребенка, А.Н. Леонтьева, анализ типологии и видов нарушений в работах В.А. Калягина, Н.Н. Заваденко, Р.Е. Левиной, Н.Ю. Григоренко и др.

3. Также рассмотрены особенности применения ИОМ в развитии детей с ТНР в работах Г.В. Чиркиной, этапы реализации ИОМ приведенные в трудах Е.В. Соротокиной, О.Л. Лехановой, Р.А. Самофал; принципы реализации ИОМ в ДОО в работах Л.М. Шипицыной, Т.В. Волосовец, Т.Н. Гусевой и др., особенности реализации ИОМ в рамках коррекционных программ в работе Н.В. Нищевой.

4. Рассмотрен фактор взаимодействия специалистов в работах Е.А. Яфаевой: выделены структурные компоненты образовательного процесса, рассмотрены задачи, выполняемые в ходе коррекционно-развивающей работы в рамках ИОМ с детьми с ТНР каждым из участников ПМПК; в

работе И.В. Кудрявцевой рассмотрены особенности задач психологического обеспечения коррекционной работы: работы с фобиями детей с ТНР; в работах Э. Эриксона, А.В. Петровского, А. Лурии, Э. Г. Эйдемиллера изучено влияние семьи и детско-родительских отношений на речевое развитие дошкольников в рамках ИОМ.

Методическая база исследования: Диагностические задания Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой: методика №1 «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке», методика №3 «Изучение способов выражения эмоций», Методика «Назови слова»; Авторская анкета для родителей «Как развивается речь моего ребенка дома?».

Математический критерий: Т-Стьюдента.

Практическая значимость исследования: нарушения речи у детей с ОВЗ являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи ребенка с ОВЗ способствует развитию его познавательной деятельности, коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы, а как следствие и лучшему усвоению школьной программы, дальнейшей социальной адаптации.

Научная новизна состоит в том, что в настоящее время разработана примерная адаптированная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи и доказана эффективность индивидуальных образовательных маршрутов у детей, обучающимися в общеобразовательной школе, но, к сожалению, для воспитанников детских садов таких исследование не проводилось.

Эмпирическая база исследования: МАДОУ детский сад №459 г. Екатеринбурга. В группе испытуемых дети старшего дошкольного возраста

Общее количество испытуемых: 40 человек.

Проведено анкетирование среди родительской группы детей: 40 человек. Общее количество испытуемых: 80 человек.

# ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

## 1.1 Актуальность инклюзивного подхода в современном образовании

Инклюзивное (франц. *inclusif* - включающий в себя, от лат. *include* - заключаю, включаю) или как его называют иначе включенное образование – это термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в массовых детских садах и школах. Основная идея инклюзивного образования заключается в том, что необходимо устранить любое ущемление прав детей, обеспечить детям максимально равное отношение, но, в то же время необходимо сделать специальные условия тех обучающихся, кто имеет особые образовательные потребности.

Рассмотрим подробнее термин инклюзия, и причины перехода к инклюзивному образованию.

В понятийно-терминологическом аппарате современной педагогики существуют два термина с похожим, но не равнозначным содержанием — «инклюзивное образование» (обучение) и «интегрированное образование» (обучение).

Содержание термина «интегрированное обучение» и историю соответствующих идей рассматривали многие ведущие российские ученые: А. М. Волков, Л. С. Волкова, Н. Е. Граш, Е. А. Екжанова, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко, Е. А. Ямбург и многие другие. В широком смысле *интеграция* (от латинского существительного *integratio* — соединение) — это достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов. Н. Н. Малофеев считает, что подлинная интеграция в обучении детей с особыми потребностями предполагает создание в общеобразовательном учреждении оптимальных условий для каждого ребенка [20, 58]. По мнению В. В. Коркунова, аномальные дети при

совместном обучении получают больше внешних стимулов к развитию, чем при раздельном [13, 27-32]. Многие здоровые дети еще не готовы к совместному обучению с детьми, имеющими те или иные проблемы в физическом или интеллектуальном развитии; против совместного обучения высказываются и некоторые родители. В этой области необходимо вести значительную пропагандистскую работу, воспитывать в обществе идеи гуманизма и толерантности.

В современной педагогике термин «интеграция» характеризует объединение, взаимодействие частей какого-то сложного феномена в составе единого целого. Правильно организованная интеграция не приводит к полному уподоблению и потере самобытности. Таким образом, оказывается, что интеграция — это не сумма составляющих что-либо частей, а качественно новое образование, возникающее на основе [14,7-12]:

- 1) интегративной цели;
- 2) интегративной деятельности (осуществляется вместе, то есть взаимозависимо);
- 3) взаимозависимых отношений, порождающих «коллективный дух»;
- 4) взаимного согласия и договоренности, полного участия в общем деле.

В соответствии с классификацией Л. М. Шипициной, в настоящее время в России развиваются две ведущие формы интеграции [37]:

- интернальная;
- экстернальная.

Интернальная интеграция — интеграция внутри системы специального образования.

Экстернальная интеграция предполагает взаимодействие специального и массового образования.

В свою очередь, у экстернальной интеграции могут быть выделены три основные формы:

- сегрегация;



- социальная интеграция;
- интеграция учебных планов.

В последние годы в педагогике все чаще используется термин «сегрегация», который ранее употреблялся преимущественно в политологии. Например, говорили о сегрегации различных расовых общин в недемократических странах. В педагогике термином «сегрегация» обозначают раздельное обучение детей в зависимости от их состояния здоровья, степени развития и иных факторов. Следует учитывать, что действительно существуют случаи, когда дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями не способны учиться совместно со своими сверстниками в массовой школе. Однако неоправданная сегрегация воспринимается как нарушение естественных прав ребенка.

Существуют различные виды сегрегации и интеграции. Социальная интеграция учащихся массовой школы и их ровесников с особыми потребностями происходит, например, в тех случаях, когда учащиеся со специальными потребности занимаются в коррекционных классах, но интегрируются с детьми обычных классов в рамках различных видов внеклассной работы, например, для занятий спортом или музыкой.

Термин «интеграция на уровне учебных планов» («интеграция в образовательном процессе») означает, что дети (и обычные, и с особыми потребностями) обучаются совместно, в одном школьном кабинете с одним педагогом. При необходимости с отдельными детьми проводятся дополнительные виды организованной образовательной деятельности.

Н. Д. Шматко разграничивает следующие виды интеграции различных категорий школьников [38, 56]:

- *комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах и классах и получают постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

– *частичная интеграция*, при которой дети с проблемами в развитии, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладевать образовательным стандартом, вливаются в массовые группы и классы лишь на часть дня (например, во вторую половину, с участием в отдельных формах организованной образовательной деятельности) по 1-2 человека;

– *временная интеграция*, при которой все воспитанники специальной группы (класса), независимо от уровня психофизического и речевого развития, объединяются со здоровыми детьми не реже одного-двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например, на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях и т.п.

Если ребенок с особыми потребностями по уровню психофизического и речевого развития имеет возможность получать образование в массовом образовательном учреждении, то вполне возможна *полная интеграция*. В этом случае дети с особыми потребностями направляются в массовые группы дошкольного образовательного учреждения или школы, но их образование и состояние здоровья должны постоянно контролироваться.

Если ребенку с особыми потребностями необходима систематическая медико-психологическая помощь квалифицированных специалистов, то она должна оказываться в других учреждениях (в логопедическом центре, в поликлинике по месту жительства, в группе кратковременного пребывания специальных ДООУ или школ, в сурдологических кабинетах системы здравоохранения и т. д.).

В нашей стране часто встречается вынужденная интеграция, когда ребенку из сельской местности приходится посещать ближайшую школу, несмотря на его особые потребности. Кроме того, многие родители считают (часто справедливо), что детям с особыми потребностями максимально необходима близость с семьей, постоянное внимание родителей. Можно обозначить следующие причины подобной интеграции:

– отсутствие специальных (коррекционных) учреждений или их низкий авторитет, «дурная слава» об этих учреждениях;

– отсутствие медико-психолого-педагогического заключения о том, что ребенок действительно нуждается в особых условиях для получения образования;

– отдаленность специальных (коррекционных) учреждений от места проживания ребенка, стремление родителей не сокращать возможности для общения с ребенком;

– нежелание родителей отдавать ребенка в специальные учреждения: родственники нередко опасаются того, что обучение ребенка там «поставит крест» на дальнейших возможностях для его образования, отрицательно скажется на всей судьбе.

Термин «инклюзивное образование» появился в Соединенных Штатах в конце прошлого столетия и обозначает активное участие каждого ребенка в совместном образовательном процессе. Слово латинского происхождения *inclusion* имеет значение «включение». Идеи инклюзивного образования получили распространение во всем мире после появления международных документов, ставших руководством к действию для целого ряда развитых стран. В 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями в Испании термин «инклюзия» получил всеобщее признание и таким образом стал интернациональным.

В современном понимании инклюзия — это процесс признания разнообразия потребностей всех учащихся и реагирования на данный фактор. Инклюзивное образование — образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Вместе взрослея, дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей.

Итак, «инклюзия» рассматривается как процесс изменения

образовательного процесса, обучающих программ. Помимо этого, инклюзия несёт в себе задачу изменить стереотипное восприятия о людях с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех без исключения детей, что даёт доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В специальной литературе продолжают дискуссии о сущности инклюзивного образования, о его ведущих принципах и особенностях в различных регионах мира (Л. С. Волкова, А. М. Волков, Н. Е. Граш, Е. И. Казакова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко, Е. А. Ямбург и др.).

В результате сопоставления различных точек зрения можно выделить следующие широко признанные **принципы инклюзивного образования:**

1. **Выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы.** Индивидуальные программы развития ребенка основаны на диагностике его функционального состояния и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход не только подразумевает внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет самому учащемуся возможности реализовать свою индивидуальность.

2. **Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка.** Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности — личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность полностью принадлежит взрослым, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная

беспомощность» — феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, а сам остается пассивным. То же может произойти с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

**3. Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников** предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия — это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

**4. Междисциплинарный подход.** Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом.

**5. Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания.** Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способности педагога к использованию разнообразных методов и средств работы, относящихся к арсеналу как общей, так и специальной педагогики.

**6. Принцип партнерского взаимодействия с семьей.** Усилия

педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста — установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

**7. Принцип динамического развития образовательной модели детского сада.** Модель детского сада может изменяться со включением новых структурных подразделений, специалистов, развивающих методов и средств.

В целом, сопоставительный анализ понятий «интегрированное образование» и «инклюзивное образование» позволяет сделать вывод о том, что между названными понятиями много общего, что многие специалисты используют их в очень близком смысле. Вместе с тем понятие «инклюзивное образование» воспринимается как более узкое. Под ним часто подразумевается реальное включение детей с особыми потребностями в коллектив «обычных» детей на постоянной основе. Иначе говоря, относительно кратковременные контакты обычных детей с детьми, имеющими особые потребности, могут рассматриваться как вариант интеграции, но такие контакты не соответствуют содержанию понятия «инклюзивное образование».

Так как понятие инклюзии стало официально признанным только в последние годы и сейчас закреплено в новом законе «Об образовании в РФ», то система инклюзивного образования в нашей стране находится только на начальных стадиях своего развития. Дальнейшее развитие теории и практики инклюзивного образования требует более детальной разработки его нормативной базы, анализ опыта конкретных образовательных учреждений, совершенствование соответствующих психолого-педагогических технологий, разработка методического обеспечения инклюзивного образования в ДОУ.

Исходя из этих терминов, мы видим причины модернизации

образования и перехода на инклюзию, которые обусловлены образовательными потребностями ребенка. Несмотря на актуальные потребности, модернизация инклюзии обременена проблемами и в настоящий момент. Так, такие учёные как Н. Н. Малофеев, А. Ю. Исаков, Н. М. Назарова говорят о том, что встраивание детей с особыми образовательными потребностями в массовую образовательную систему неодинаково происходит в различных странах мира. В Российской Федерации право ребёнка на образование является одной из самых приоритетных задач, это подтверждается в новом законе «Об образовании в РФ». Все дети имеющие российское гражданство имеют право на качественное общее и профессиональное образование. Это даёт толчок для их успешного развития и их успешной социализации, а также качественного развития в направлении профессиональной и социальной деятельности.

Но проблемой современной российской образовательной системы является потребность в работе по созданию адаптивной образовательной среды для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и проблемы в развитии. Должны быть созданы условия для ранней диагностики и необходимой коррекции отклонений таких детей. Перед образованием стоят задачи организации последовательной социализации и интеграции ребенка в образовательную систему.

Наши наблюдения подтверждают выводы других исследователей, которые отмечают, что в массовых детских садах и школах России обучается относительно много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. На основании вышеизложенного можно констатировать, что в настоящее время в России идет создание нового инклюзивного пространства, которое призвано решить целый ряд проблем, касающихся как социализации детей с ОВЗ, так и формирования у здоровых детей эмоциональной чуткости, толерантности и эмпатии.

Процесс создания инклюзивной образовательной среды

сопровождается проблемами, среди которых недостаточность методической и правовой базы, необходимость изменения профессиональной подготовки педагогов, способных реализовывать программы инклюзивного образования и использовать личностно-ориентированный подход к детям с ограниченными возможностями здоровья – это составляет переход от общеобразовательной программы в ДОО, к программа инклюзивного обучения, которые требуют соблюдения ряда условий реализации. Данные условия, нами будут рассмотрены далее.

В настоящем параграфе мы изучили феномен инклюзии и особенности модернизации образовательных условий при переходе на инклюзивное обучение. Нами были определены следующие положения:

Инклюзивное образование – форма обучения включенного образования, где вне зависимости от физических, интеллектуальных, эмоциональных, языковых и др. особенностей ребенок может учиться в общеобразовательном учреждении.

Условия модернизации общего образования к инклюзивному обучению подразумевают соблюдение условий, позволяющих реализовать включенное обучение для детей с ОВЗ: создание методической базы, профессиональная подготовка педагогов, организация предметной среды, создание личностно-ориентированного подхода и др.

## **1.2 Особенности реализации инклюзивного подхода в дошкольной образовательной организации**

Общедоступность высококачественного дошкольного образования для лиц, являющихся гражданами Российской Федерации представляется одной из важнейших целей совершенствования и улучшения устройства и работы детских дошкольных учреждений.

В процессе этой модернизации дошкольных учреждений необходимым оказывается решение следующих задач:

- создание в ДОУ без барьерной среды, которая сможет позволить обучающимся инклюзивной группы быть полновесными участниками



современного дошкольного образовательного процесса;

- становление связей сотрудничества и их укрепление между ДООУ и учреждениями социальной сферы.

В нашей стране на сегодняшний день по статистике насчитывается свыше 2 миллионов детей с ОВЗ. В этом случае инклюзия является тем инструментом, который позволяет таким обучающимся обучаться и развиваться среди их нейротипичных сверстников. Большим преимуществом инклюзии является то, что обучающимся инклюзивной группы доступны одинаковые условия для того, чтобы они могли всецело и на одинаковых с другими обучающимися правах, включиться в воспитательно-образовательную систему.

Совместное обучение детей с различными начальными возможностями будет допустимо, если в ДООУ таким обучающимся будут создаваться специальные условия. Таким образом, есть возможность определить наиболее важные принципы инклюзии:

- Значимость и важность отдельно взятой личности не состоит в зависимости от его способностей, успехов и достижений;
- Абсолютно все люди с момента рождения способны чувствовать и думать;
- Каждый человек имеет право общаться с окружающими и имеет право быть услышанным;
- Один человек имеет потребность и нужду в другом человеке;
- Только реальные взаимоотношения могут способствовать действительно полезному и качественному образованию;
- Все люди имеют потребность в поддержке и опоре от другого человека, своего ровесника;
- При работе нужно опираться на то, что обучающийся может, чем на то, к чему он не способен и что ему не по силам, также необходимо учитывать зону актуального и ближайшего развития;
- Все составляющие жизни человека способны усилить

разнообразие и возможность выбора.

Помимо положительных сторон инклюзии имеет смысл сказать и о недостатках такого вида образования. К таким недостаткам можно отнести:

- На сегодняшний момент общество не готово принять человека инклюзивной группы, существует психологическая несостоятельность общества, которая создаёт подобные проблемы;
- Отсутствие совершенства и качественного улучшения в системе социальной поддержки и обеспечения людей инклюзивной группы.

Обучение в инклюзивных ДОО даёт возможность детям развивать социальные отношения через непосредственный опыт. Много пользы от инклюзивного обучения получают также семьи и, всё общество в целом.

От внедрения инклюзии положительные моменты получают как дети с ограниченными возможностями здоровья, так и их нейротипичные сверстники.

Польза для лиц с нарушениями в развитии:

- возможность наблюдать и имитировать навыки общения и модели поведения детей, нейротипичных сверстников;
- большое число социальных взаимодействий помогает обучающимся формировать и развивать дружеские отношения и положительные социальные взаимоотношения, а также дают возможность приобрести социальный круг поддержки;
- активизация познавательного развития: широкий спектр параметров от большей сообразительности до улучшения мотивации обучения;
- создание базы для независимого эффективного функционирования в обществе и в жизни в будущем.

Польза для нейротипичных обучающихся:

- нейротипичные обучающиеся видят и осознают сложности, которые существуют у лиц с ограниченными возможностями здоровья начиная, что в свою очередь формирует у детей внимательность и чуткость в

отношении потребностей других людей, учатся лучше принимать различия;

- нейротипичные ученики гораздо лучше принимают различия между людьми;
- ученики понимают, что все люди могут преодолеть существенные сложности и добиться успеха;
- начинают лучше относиться к людям, которые отличаются от них;
- у таких обучающихся увеличивается вероятность взятия на себя большей социальной ответственности;
- в различных жизненных ситуациях дети, обучавшиеся в инклюзивных классах, проявляют больше уверенности в себе.

На основании вышесказанного мы понимаем, что программы инклюзивного образования, актуальны для ДОО, однако в силу своей направленности они отличаются от общеобразовательной программы и имеют специфику реализации. Рассмотрим данный вопрос подробнее.

В работах С.А. Аймурзиной, указывается, что «инклюзивное образовательное пространство в ДОО предполагает предоставление вариативных форм обучения для детей с ОВЗ» [1]. Как нами указывалось ранее, в данном пространстве детей с особыми потребностями включают в коллектив сверстников и взрослых на правах равенства. Для реализации такой формы обучения ребенка педагогу требуется находить средства коммуникации доступные каждому из участников группы, создавать условия гармоничного сочетания как коррекционных, так и развивающих задач.

Автор статьи выделяют три подхода к организации инклюзивного процесса [1]:

1. Точечный – включение ребенка в процесс, только на праздниках, прогулках, кратковременных играх;
2. Частичный – включение ребенка в половине дня, или половины недели, для освоения учебного материала (например, участие в занятиях по музыке, физической культуре и др.);

3. Полная инклюзия – посещение ребенка возрастной группы, самостоятельно или с сопровождением взрослого.

В настоящий момент, правовые аспекты реализации инклюзивного образования раскрыты в работах Р.Н.Жаворонкова, [8] Н.Н. Малофеева, [20] Е.Ю. Шинкаревой. [35].

В данных работах мы находим виды ДОО, в которых реализуется инклюзия:

1. Детские сады компенсирующего вида: в них обучаются дети одной категории, специалисты, и специально организованная предметно-развивающая среда;

2. Детские сады комбинированного вида: в них обучаются дети разной категории и разной возрастной нормы, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда;

3. Детские сады, с наличием специальных служб («Лекотека», «Консультативный пункт»): в них обучаются дети разной категории и разной возрастной нормы, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда;

4. Массовые детские сады с группами кратковременного пребывания «Особый ребенок»: в них обучаются дети разной категории, специалисты.

В работах С.А. Аймурзиной указывается, что при реализации инклюзивной образовательной практики учитывается ряд важнейших условий [1]:

- психологическая готовность руководителя и коллектива к инклюзии;
- знание ценностей, целей и практик инклюзии;
- наличие в ДОО специалистов необходимых для сопровождения детей с ОВЗ (дефектолога, психолога, логопеда и др.);
- создание в ДОО безбарьерной, коррекционной, развивающей среды;

- стремление к созданию в ДОО толерантного отношения к детям с ОВЗ.

Рассматривая аспекты социальных проблем инклюзии в работах Л.И. Акатова, Н.В. Антипьева, Е.О. Галицких, Д.В. Зайцева, П.С. Романова и др., мы также выделили условия реализации инклюзии в ДОО, прописанные авторами: ориентация педагога на работу с воспитанниками, необходимая квалификация специалистов, организация предметно-развивающей среды, организация социального партнерства ДОО и семьи в рамках инклюзии. О значимости, подготовки педагогических кадров как одного из условий эффективности реализации инклюзии пишет также Солодкова Ю.Ю., с опорой на работы Е.А. Екжановой, Е.Н. Кутеповой, Н.И. Лопатиной и др.

Рассматривая проблему структуры в реализации инклюзивного образования, мы обратили к понятию *предметно-развивающей среды*, и работам С.В. Алехиной. Автор указывает, что «создание предметно-развивающей среды – это условия в которых, ребенок проявляет самостоятельность и активность» [4, 150]. Задача такой среды, предоставить ребенку стимул для интереса к игре, и совместной игре с сверстниками. Целью среды выступает развитие социальных потребностей ребенка: умения договариваться, идти на компромисс, реализовываться в социальных ролях.

Анализ результатов научных исследований, посвященных изучению ребенка как субъекта образовательного процесса, показывает, что успешность инклюзии ребенка с особыми образовательными потребностями в ту или иную образовательную среду всецело зависит от уровня и качества социальных контактов, в которые он вступает в рамках своей жизнедеятельности, от средовых условий, особенностей собственно образовательной деятельности и характера необходимой индивидуальной помощи со стороны соучастников процесса.

Далее, также С.В. Алехина рассматривает следующее условие реализации инклюзии в ДОО: организация социального партнерства ДОО и семьи. Реализация данного условия основывается на ФГОС от 2013 г., где

одним из принципов выступает «лично-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей, законных представителей), педагогических и иных работников ДОО» [3, 136-145]. Этих же идей придерживаются Л.И.Акатов, и Т.Н. Михайлова, указывая роль семья в инклюзивном процессе: «семейный микроклимат оказывает либо позитивное, либо негативное влияние на дошкольника. Как и семья, так и ДОО, играют важную роль в жизни ребенка» [2, 320].

Итак, рассматривая основные аспекты условий реализации инклюзивного образования в ДОО мы пришли, к следующим важным выводам: эффективная реализация инклюзивных программ обучения в ДОО зависит от педагогических кадров, включенности семьи в образовательный процесс, и особенности организованности предметно-образовательной среды, включение ребенка в образовательный процесс и индивидуальное сопровождение в процессе обучения.

На основании выбора условий ДОО, вида учреждения, вида инклюзии, педагогический коллектив не только включает ребенка в образовательную среду, но и составляет индивидуальную образовательный маршрут для детей с нарушениями. Это позволяет реализовывать цель инклюзивного образования, включение и сопровождение ребенка с ОВЗ. Сущность и феномен индивидуального образовательного маршрута нами будет рассмотрен далее.

### **1.3 Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации инклюзивного подхода в дошкольной образовательной организации**

Как нами было указано ранее, лично-ориентированный подход и сопровождение ребенка в ДОО в процессе обучения – являются одними из условий реализации инклюзивного обучения.

Создать данные условия, возможно при помощи индивидуализации образовательного процесса, разработке и внедрении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. В программе модернизации

Российского образования от 2001 г., в качестве ценностей образовательной системы заложено создание образовательных программ нового поколения, в содержание которых включены индивидуальные маршруты развития.

Для того чтобы прийти к интегрированному термину ИОМ необходимо рассмотреть понятие индивидуального обучения, виды ИОМ, цели, задачи, и на основании этого выделить сущность феномена.

В содержании ИОМ заложен принцип индивидуализации обучения. Принцип индивидуализации заключается в том, что каждый обучающийся имеет право на самостоятельность, этот принцип предполагает широкое внедрение новейших форм и методов обучения и образования. Этот принцип обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку, предписывает необходимость прогнозирования индивидуальной траектории развития обучающегося дошкольного возраста с опорой на его наиболее сильные и развитые стороны и способности.

Также в содержание ИОМ заложены принципы «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского [6], «горизонты развития» Н.Н. Поддъякова [28], целью которых выступает постоянное движение к образовательным целям: комплексному развитию ребенка.

А.С. Макаренко, отмечал что важным в индивидуальном обучении является коллективная работа педагогов, с учетом индивидуальных особенностей ребенка и вовлечением его в коллективную работу. Н.Н. Малофеев уточняет «индивидуализация призвана подстраивать отдельных детей для коллективного продвижения к общему для всех результату» [22,35-40].

Основываясь на разного рода теоретических работах, мы определили, подходы к реализации ИОМ в образовании:

- ИОМ как проектируемая дифференциальная образовательная программа (С.В. Воробьева, В.Г. Рындак, А.П. Тряпицына, М.Б. Утепова);
- ИОМ как программа деятельности (С.В. Маркова);
- ИОМ как персональная траектория (Е.А. Александрова, М.Г.

Остренко);

- ИОМ как модель образовательного пространства (И.А. Галацкова, М.И. Лукьянова).

Различие подходов к пониманию феномена ИОМ, формируют разнообразие классификаций. Основные классификации маршрутов описаны Н.Н. Малофеевым: воспитательные (личностно-социально ориентированные), учебные (знаниево, творческо, практико-ориентированные) маршруты [22,35-40]

Е.А. Соколковым выделены типы образовательных маршрутов на основании образовательных ступеней (начального, общего, основного, среднего образования) и виды в зависимости от области дифференциации (требования ФГОС, уровень психического развития, способности ребенка и др.) [31, 89].

В данной работе, мы опираемся на классификацию Е.А. Соколкова [31] по области дифференциации, а также работы А.П. Тряпицыной, где классификация выстроена в зависимости от возраста и ступени образовательной программы [11]. С точки зрения автора, ступень образовательной программы определяют вид ИОМ: базовый, компенсирующий, расширенный, интенсивный, индивидуальный, углубленный и др.

Рассматривая виды ИОМ, мы понимаем, что маршрут отражает набор психологических критериев, способностей ребенка, его данных. Цели маршрута представляют собой воспитание личностных характеристик. Воспитанник – как субъект образовательной системы и участник ИОМ, это субъект деятельности, которому предоставляются знания, в соответствии с его возрастом. Суть ИОМ: выполнение последовательных шагов по реализации маршрута воспитанников в достижении образовательных целей и задач.

Таким образом, ИОМ это форма и метод взаимодействия с воспитанниками в ходе учебной деятельности. Знание классификации и



подходов позволяет подобрать наиболее релевантный маршрут для образовательной ситуации.

Обобщая, мы приходим к понятию **индивидуальный образовательный маршрут** – это образовательная программа, направленная на обучение одного воспитанника, с целью развития его индивидуальных способностей.

Далее мы рассмотрим содержательные характеристики ИОМ в Таблице 1, приведенные в работах И.Ю.Аршиновой.[23]

Таблица 1. Особенности содержания ИОМ

Задачи ИОМ	Создать благоприятные условия для общего развития ребенка
	Работать над формированием умения учиться
	Развивать общую эрудицию детей, расширять их кругозор
	Повышать уровень общего сенсорного, интеллектуального развития
	Корректировать зрительно-моторные, оптико-пространственные нарушения, и общую мелкую моторику
	Способствовать формированию положительной оценки себя и своих способностей
	Формировать бытовую ориентировку, прививать правила и нормы поведения
Направления реализации ИОМ	Содержательное (вариативные учебные планы, образовательные программы)
	Деятельностное (специальные педагогические технологии)
	Процессуальное (организационный аспект)
	Определяется образовательными потребностями, возможностями ребенка, уровнем его готовности к программе, стандартами образования
	Целевой компонент: постановка целей получения

Структура ИОМ	образования с учетом ФГОС, мотивов ребенка.
	Содержательный: обоснование структуры, отбор учебных предметов, систематизация и группировка внутрипредметных связей
	Технологический: определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания
	Диагностический: определение системы диагностики
	Организационный: условия и пути достижения цели
	Результативный: создание ожидаемых результатов

Реализуется подобное содержание ИОМ с помощью структурирования педагогического процесса, сопровождения и регулирования в процессе реализации маршрута. Л.Г. Ольшева. , Г.И. Юдина выделяют отдельное понятие «обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов в ДОО – это решение проблемы развития личности <...>, попытка увидеть образовательные процесс с позиции ребенка» [25]. Этот процесс взаимосвязан, гармоничен, активными участниками процесса являются специалисты ДОО. Целью процесса выступает реализация личностного потенциала ребенка в интеллектуальном, эмоционально-волевом, деятельностном и др. сферах развития.

Обучение и развитие обучающегося может одновременно идти по нескольким образовательным маршрутам, которые могут осуществляться либо одновременно, либо последовательно.

Это возможно благодаря тому, что ИОМ проектируются по принципам эпигенетического ландшафта Ж. Пиаже, когда все дети находятся в образовательном и социокультурном пространстве, но движутся разными образовательными маршрутами [27].

Это ставит одну из важнейших задач, перед педагогами — дать обучающимся спектр возможностей и помочь этому обучающемуся сделать

выбор.

Подбор индивидуального образовательного маршрута определяется некоторыми факторами:

- особенностями, интересами и потребностями самого обучающегося и его родителей в достижении необходимого образовательного результата;
- навыками и умениями педагога;
- возможностями учреждения;
- потребностями обучающихся;

Рассматривая экспериментальные исследования, в том числе исследование Л.Г. Ольшевой, и Г.И. Юдиной, мы находим, что применение индивидуальных образовательных маршрутов способствует повышению уровня логических и коммуникативных умений и навыков, знаний, целеполагания, планирования, рефлексии, самооценки и др. [25]. Но, сами авторы отмечают, что образовательная система не окончательно интегрировала инклюзию в процесс обучения, и поэтому в настоящий момент «ИОМ – это технология будущего». Экспериментальное исследование авторов показало, что использование ИОМ позволило «фиксировать, отслеживать, корректировать работу с детьми с ОВЗ».

Оценивая эффективность индивидуального включенного обучения, мы понимаем, что это наиболее подходящий метод для детей с ОВЗ, который соответствует их образовательным потребностям. В виду этого, далее нами будут рассмотрены психологическое обеспечение реализации ИОМ в ДОО.

В настоящем параграфе, мы пришли к выводам:

Индивидуальный образовательный маршрут – это образовательная программа, направленная на обучение одного воспитанника, с целью развития его индивидуальных способностей.

В данной работе, мы опираемся на классификацию Е.А. Соколкова по области дифференциации, а также работы А.П. Тряпицыной, где классификация выстроена в зависимости от возраста и ступени

образовательной программы.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I**

Первая глава посвящена теоретическому анализу проблемы обеспечения ИОМ в ДОО. По результатам анализа, мы пришли к выводам:

Инклюзивное образование – форма обучения включенного образования, где вне зависимости от физических, интеллектуальных, эмоциональных, языковых и др. особенностей ребенок может учиться в общеобразовательном учреждении.

Условия модернизации общего образования к инклюзивному обучению подразумевают соблюдение условий, позволяющих реализовать включенное обучение для детей с ОВЗ: создание методической базы, профессиональная подготовка педагогов, организация предметной среды, создание личностно-ориентированного подхода и др.

Эффективная реализация инклюзивных программ обучения в ДОО зависит от педагогических кадров, включенности семьи в образовательный процесс, и особенности организованности предметно-образовательной среды, включение ребенка в образовательный процесс и индивидуальное сопровождение в процессе обучения (качества подобранных ИОМ).

Индивидуальный образовательный маршрут – это образовательная программа, направленная на обучение одного воспитанника, с целью развития его индивидуальных способностей.

В данной работе, мы опираемся на классификацию Е.А. Соколкова по области дифференциации, а также работы А.П. Тряпицыной, где классификация выстроена в зависимости от возраста и ступени образовательной программы.

А также на положения принципов эпигенетического ландшафта Ж. Пиаже в организации ИОМ, когда все дети находятся в образовательном и социокультурном пространстве, но движутся разными образовательными маршрутами, что позволяет успешно реализовать инклюзию в ДОО.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.**

### **2.1. Психологические особенности развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи**

Проблема речевых нарушений в детском возрасте является актуальной, так в работах Н.Н. Заваденко указывается, что 95,5% при нарушениях речи имеют неврологические патологии [9, 326-366]. В работе А. Скоромец, И. Семичевой, Т. Фоминой, указывается, что основным нарушением детской речи является дислалия, которая сопровождается пароксизмальными и судорожными состояниями, мышечной гипотонией, невротическими расстройствами и др. [30, 40-44]. Как мы видим, особенности нарушений речи в детского возрасте, связаны с невротическими нарушениями, в виду этого детям требуется особый педагогический подход. Реализация педагогической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, возможна при условии тщательной подготовки педагогов, то есть понимания особенностей развития детей с тяжелыми нарушениями речи, знания феномена нарушений речи, видов, степени тяжести. Данный параграф будет посвящен этим аспектам.

Для определения понятия нарушения речи, обратимся к термину речь. В концепции речевого высказывания Л.С. Выготского, указывается, что нормальное речевое развитие – это понимание ребенком обращенной к нему речи, формирование замысла речи, потребность в речевом высказывании [6,600].

В работе К.В. Ягуновой, Д.Д. Гайнетдиновой мы находим определение сущности речи. «Речь – это совокупность нервных процессов,

речевые процессы подразумевают под собой сенсомоторную координацию» - пишут авторы [41, 23-30].

Речевые нарушения возникают под действием патогенного фактора (патологические речевые нарушения), или в качестве речевых отклонений, связанных с возрастом ребенка, речевыми особенностями семьями, двуязычием семьи (переездом).

Рассмотрим виды речевых нарушений.

В работе логопсихолога В.А. Калягина приводится клинико-педагогическая классификация, в которой в основном выделены нарушения, требующие логопедической коррекции: дислалия, нарушения голоса (афония), ринолалия, дизартрия, заикание, алалия, афазия, дисграфия и дислексия [10, 56].

Рассмотрим приведенную классификацию нарушений подробнее.

1. Дислалия – это нарушение речи, которое проявляется в нарушении произношения звуков. Дислалия может быть обусловлена с «анатомическими дефектами, а можем быть обусловлена как нарушение функции артикулирования». Причиной дислалии являются неблагоприятные условия развития речи и нарушения фонематического слуха;

2. Афония – расстройство голосового аппарата (нарушение голоса, фона речи, вокальные нарушения);

3. Ринофония – нарушения тембра голоса при нормальной артикуляции звука;

4. Ринолалия – нарушения тембра голоса и звукопроизношения вызванное анатомией речевого аппарата (расщелины губы, десны, твердого и мягкого нёба). Расщелина может быть открытой и закрытой, в результате чего последней образуется гнусавость;

5. Дизартрия – нарушения звуковой системы обусловленной органической недостаточностью иннервации речевого аппарата. Последствиями дизартрии становятся нарушения чтения, письма, общее недоразвитие речи;

6. Алалия – недоразвитие речи при нормальном слухе и достаточном уровне интеллекта, обусловленная травмами головного мозга. Выделяют моторную алалию, при которой ребенок не способен говорить, и сенсорную алалию, при которой ребенок не способен понимать речь, обращенную к нему;

7. Афазия – системные нарушения речи, которые вызваны поражениями коры левого полушария.

Г.В. Чиркина классифицирует по степени тяжести нарушений речи [35, 155-166]:

1. Резко выраженное общее недоразвитие речи (тяжелая степень). Зачаточный активный словарь, небольшое количество слов в употреблении, звукоподражание, лепет, неустойчивое значение слов, ограниченное понимание речи, односложная фразовая речь. Сюда включены дизартрия, ринолалия, алалия.

Дополнительно отметим, что Р.Е.Левина [16, 35] указал, что тяжелая степень нарушений речи сочетается с речевыми, двигательными и психическими расстройствами, что значительно затрудняет образовательный процесс.

2. Недоразвитие речи средней степени. Речевые возможности ребенка могут возрасти. Два-три предложения в речи, лексический запас в норме, ограниченные возможности в использовании предметного словаря, грубые ошибки в грамматических конструкциях;

3. Легкое недоразвитие речи: недостатки лексики, грамматики, звукопроизношения. Данная группа в большей степени представляет «неуспевающих» в освоении речи.

Как мы видим из описания речевых нарушений они оказывают влияние на дальнейшее речевое развитие ребенка.

Н.Ю. Григоренко указывает, что речь зависит от мыслительных функций, и в некоторых случаях нарушения речи обусловлены отклонениями в общефункциональных механизмах речи (в способностях к операциям,

анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.). Однако, как далее отмечает автор, в раннем и дошкольном возрасте нарушения мыслительных операций неуместны, и проявляются лишь как задержка в развитии, т.е. легкая степень нарушения речи [7, 88-93].

Также, как было указано выше, с речевыми нарушениями взаимосвязаны невротические заболевания, из этого мы понимаем, что дети с нарушениями речи имеют особенности в развитии. В частности, в образовательном процессе их относят к группе детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящий момент, в проекте ФГОС выделен раздел «Дети с нарушениями речи», в рамках которого классифицируются тяжесть нарушения речи, рассматриваются способности ребенка к освоению академической программы. И в рамках образовательных программ, и на уровне исследовательских экспериментов педагоги-психологи, логопеды, понимают, что дети с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями речи с разной степенью тяжести) особая группа детей, по показателям физических и психологических особенностей здоровья.

Рассматривая факторы нарушений речи, мы понимаем, что физиологический показатель в первую очередь затрудняет получение академического образования (чтение, письмо). В дошкольном возрасте ОВЗ становятся причиной отсутствия социального контакта, что негативно сказывается на психическом развитии ребенка. В виду аутизированнойности дошкольнику тяжело познавать мир.

Рассмотрим психологические особенности развития детей с нарушениями речи, в обобщенной классификации дети с ОВЗ.

Отличительные особенности детей с ОВЗ, является наличие дефекта. Непосредственно от дефекта зависит всё последующее онтогенетическое развитие. Основной психологической чертой детей с ОВЗ является ощущение собственной ущербности – они в большей степени, чем другие дети нуждаются в адекватной заботе, любви и уходе.



Л.С. Выготский определил понятие структуры дефекта и ввел деления дефекта на первичное нарушение и вторичное [6]. Вторичное нарушение имеет системный характер и влияет на всю характеристику развития

Параметры развития речи детей у детей с нарушениями речи влияют на становление ребёнка и его личности, а также на развитие психических и когнитивных процессов. Такие дети обладают рядом психологических особенностей, которые затрудняют их развитие и адаптацию и требуют психолого-педагогической коррекции.

Одной из особенностей высших психических функций является их опосредованное строение, и главная роль здесь принадлежит речи, которая связывает все психические процессы и переводит их на более высокий уровень организации. Она замещает предметы и явления в их отсутствии, опосредуя тем самым протекание какого-либо процесса.

Так, Г.В. Чиркина, указывает «речевое отставание сказывается на развитии памяти, снижается кратковременная память и продуктивность запоминания. Проявляются специфические особенности мышления: дети отстают в развитии логического мышления, с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением» [34, 155-156].

Параметры речевой активности отражаются на сенсорном, интеллектуальном и эмоциональном развитии детей. Существует нарушенная устойчивость внимания и проблемы в его распределении и переключении.

Основываясь на теоретических и экспериментальных работах Н.Ю. Григоренко, мы находим, что для дошкольного возраста актуально: развитие понимания речи, определение уровня речевого развития, в виду того что, речевые нарушения необусловленные анатомически проявляются как задержка в развитии [7, 88-93].

Тем не менее, без оптимального уровня развития навыков коммуникации затрудняется социальная адаптация ребенка, особенно в дошкольном возрасте. В виду этого, логопедическая работа, психолого-

педагогическое сопровождение, коррекционная работа является первостепенной потребностью детей с тяжелыми нарушениями речи. Далее нами будут рассмотрены особенности индивидуального образовательного маршрута как меры адаптации ребенка в ОУ.

Итак, в настоящем параграфе нами были рассмотрены психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи. По результатам теоретического анализа, нами было определено следующее:

Нормальное речевое развитие – это понимание ребенком обращенной к нему речи, формирование замысла речи, потребность в речевом высказывании [7, 88-93].

Нарушения речи представляют собой 8 видов нарушений, обусловленных физиологически или факторами патологического характера.

В раннем и дошкольном возрасте нарушения речи патологического характера воспринимают как «легкие нарушения речи», так как это заявляется задержкой в развитии, к тяжелым нарушениям речи относят нарушения, обусловленные анатомией.

Психологическими особенностями развития детей с ТНР выступают:

- ощущение наличия дефекта;
- высокая потребность в заботе, внимание и уходе.
- Нарушения речи влияют на деятельность мыслительных процессов, социальную адаптацию, способность к чтению и письму.

## **2.2. Структура индивидуального образовательного маршрута для дошкольника с тяжелыми нарушениями речи**

Психологическое обеспечение ИОМ подразумевает:

- выполнение целей программы – развитие ребенка, формирование коммуникативных навыков и эмоционально-волевой сферы (что является составляющими социализации дошкольника) подготовка его к школе, коррекция речевых нарушений, в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей дошкольников;

- наличие стимульного материала (методик диагностики, методических комплектов) позволяющих диагностировать общее состояние развития речи ребенка, и в соответствии с этим разработку ИОМ, и адаптацию коррекционной программы под потребности ребенку (индивидуализацию обучения);
- создание предметно-развивающей среды, как условия зоны ближайшего развития ребенка;
- включение семьи и педагогического консилиума (педагога-воспитателя, психолога, логопеда) для реализации комплексного наблюдения за течением развития ребенка.

Потребность ребенка с ТНР в ИОМ обусловлена необходимостью интеграции ребенка в социум. Г.В. Чиркина пишет: «Социальное развитие большинства детей с ТНР полноценно не формируется в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения» [7, 88-93]. Для реализации интеграции, обучения инклюзивными методами образования, с помощью коррекционных программ и ИОМ необходимо своевременное соблюдение ряда условий: [7, 88-93]

- раннее выявление отклонения речевого развития;
- организация этапа логопедической коррекции, в соответствии с уровнем нарушения, для нормализации или преодоления отклонения речевого развития;
- создание условий, нормализующих анализаторную, синтетическую, регуляторную деятельность, с помощью комплексного подхода в работе с коррекцией речевых нарушений;
- создание педагогического консилиума как средства комплексного подхода в работе с ТНР;
- возможность коррекции и адаптации учебной программы с помощью ИОМ, с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков и эмоционально-волевой сферы;

- соблюдение индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве в зависимости от типа речевых нарушений;
- реализация мониторинга уровня динамики развития речевых компонентов дошкольников, на основании особенностей первичных речевых дефектов;
- применение специальных методов, приемов, средств обучения, компьютерных технологий, дидактических пособий, улучшающих коррекционное воздействие на речевые процессы;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи, с целью ее вовлечения в коррекционно-развивающую работу с ребенком.

Основываясь на работах Е.В. Соротокиной, О.Л. Лехановой, Р.А. Самофал, мы выделили особенности этапов реализации ИОМ для детей с ТНР [32, 107-112], представленные далее подробно в таблице 2.

Таблица 2. Особенности реализации ИОМ для детей с ТНР

Этап	Содержание этапа	Задачи этапа
Предпроект	Обозначение проблемы, определение путей и способов ее решения	1. Изучение запроса родителей (законных представителей) 2. Анализ данных о развитии ребенка с ТНР, сведений об уровне речевого развития, речевой патологии, сформированности и ВПФ и

		эмоционально-волевой сферы
Этап реализации проекта	Уточнение цели, функций, задач плана	1. Пошаговое выполнение проектных действий 2. Коррекция хода проекта на основании образовательных потребностей ребенка 3. Постдиагностика
Рефлексивный этап	Оценка соответствия первоначальному замыслу	Оценка качества проведенной работы
Послепроектный этап	Апробация проекта	Распространение результатов проектной деятельности

Таким образом, не смотря на тяжесть патологии инклюзивное образование для ребенка с ОВЗ становится возможным. Психологическое обеспечение ИОМ реализуется благодаря адаптации общеобразовательных и коррекционных программ. Программы моделируются в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями каждого ребенка в отдельности, в рамках единичного маршрута, но оставляют за собой комплексные цели о задачах и развитии.

В настоящей работе, мы считаем, что одним из важных факторов реализации ИОМ для детей с ТНР, являются принципы коррекционных программ:

1. Принцип опоры на обучаемость ребенка в зависимости от актуального уровня развития и зоны ближайшего развития (Т.В. Волосовец, Т.Н. Гусева, Л.С. Выготский). Соблюдение данного принципа позволяет выявить новые способности и знания ребенка, а также определить проект ИОМ;

2. Принцип соблюдения интересов ребенка (Л.М. Шипицына). Решение проблемных ситуаций воспроизводится с точки зрения потребностей ребенка;

3. Принцип отказа от нормы (Е.В. Соротокина). Избегание оценочного подхода к детям с ТНР при диагностике речевого развития;

4. Принцип согласованности работы специалистов (О.Л. Леханова)

5. Принцип непрерывности, в ходе которого реализуется непрерывная коррекционно-развивающая работа с дошкольником (Р.А. Самофал);

Принцип мультидисциплинарности (Л.М. Шипицына), который определяет эффективность ИОМ при кооперации деятельности специалистов

Психологическое обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов у детей с тяжелыми нарушениями речи, реализуется в рамках адаптированных основных образовательных программ, в структуре которых заложен коррекционный компонент.

В данной работе мы рассматриваем программы для детей от 3-х до 7-ми лет с ТНР Г.В. Чиркиной [34] и Н.В. Нищевой [24]. В настоящий момент, все образовательные организации, работающие как коррекционные учреждение по адаптивным программам, обязаны разрабатывать и включать в коррекционную программу индивидуальные адаптированные маршруты. Д.Е. Шевелева, указывает: «в основной общеобразовательной программе отражается содержание работы по коррекции нарушения развития детей с ОВЗ. Таким образом, в планирование работы включаются коррекционные задачи» [33, 115-117].

Г.В. Чиркина дополняет, что именно благодаря этому в программах учитываются особенности психического развития детей как нормы, так и с отклонениями речевого развития [34, 155-166].

Психологическое обеспечение коррекции реализуется не только за счет ИОМ, но и с учетом коррекционных задач и целей самой программы. «Программы опираются на дифференцированный и интегрированный подходы обучения и воспитания детей с различными речевыми патологиями» - пишет автор [29, 5]

Целями таких программ выступает освоение детьми коммуникативных функций языка в соответствии с возрастной нормой. В целом, коррекционно-развивающая программа обеспечивает овладение фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторонами языка, готовит детей к овладению элементарными навыками чтения и письма. В задачи коррекционных программ входит передача знаний, умений и навыков дошкольником с ТНР и подготовка ребенка к школе.

Программы строятся в соответствии с патогенезом речевых нарушений, в них реализуются принципы коррекционной педагогики, а именно: принципы развивающего обучения (зона ближайшего развития по Л.С. Выготскому), принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии, принцип коррекции и компенсации, деятельностный принцип.

Рассматривая сборник программ, представленный Г.В. Чиркиной, мы находим следующие виды коррекционных программ [29, 30]:

1. Программы, направленные на устранение фонетико-фонематического недоразвития;
2. Программы коррекции общего недоразвития речи;
3. Программы коррекции заикания и нарушения речевого развития, осложненного двуязычием.

Изучая на конкретном примере, а именно программе «Детство», в работах Н.В. Нищевой, мы находим что в программе учтены особые образовательные потребности дошкольников с ТНР, содержание

представлено тематическим планированием, играми, упражнениями, культурно-досуговой деятельностью на основании положений ФГОС ДО о рекомендациях предметно-развивающей среды ребенка с ОВЗ [24, 120]. Также в основу программы заложены педагогическая и логопедическая диагностика развития дошкольников, содержатся методические рекомендации реализации диагностики, в наличии представлены схемы обследования ребенка с ТНР. В методический комплект входит стимульный материал для реализации диагностики.

В содержании программы заложены технологии здоровьесбережения, в качестве форм организации деятельности выбрана игра. «Цель программы – построение комплексной работы компенсирующей направленности для детей с ТНР», - пишет Н.В. Нищева [24, 125]. В качестве задач программы «Детство» определены самостоятельное овладение правильной речью, коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, подготовка к обучению в школе.

Итак, согласно ранее написанным нами тезисам, мы приходим к выводу о том, что каждое общеобразовательное учреждение, работая с детьми с ОВЗ, выбирает за основу адаптированную общеобразовательную или коррекционную программу, в рамках которой реализуется по этапам и плану программы индивидуальный образовательный маршрут. Иными словами, это адаптация условий программы под ребенка, его заболевание, и его потребности.

В качестве основных условий психологического обеспечения ИОМ для детей с ТНР, мы выделили:

1. соблюдение принципов характерных для обучения детей с ОВЗ (отсутствие оценочности, опора на обучаемость ребенка, согласованность работы специалистов и др.),
2. соблюдение характерных условий (создание предметно-развивающей среды, наличие стимульного материала для диагностики, организация этапа логопедической коррекции, раннее выявление нарушений



в составе комиссии педагогического консилиума, повторная диагностика с целью оценки изменений и др.)

3. внедрение ИОМ в цели и задачи общеобразовательных, и коррекционных программ для реализации частичной, точечной или полной инклюзии.

По мере написания работы, мы обратили внимание, что многие специалисты, рассматривают педагогический консилиум как часть психологического обеспечения ИОМ, от которого зависит эффективность реализации целей собственно маршрута и коррекционной программы. В виду этого далее мы подробнее рассмотрим, особенности структурных компонентов взаимодействия специалистов в ПМПК.

### **2.3. Анализ подходов к организации психологического обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи**

Как нами было отмечено ранее, одним из условий психологического обеспечения ИОМ, является верная организация и управления образовательным процессом, которая зависит от структурных компонентов (взаимодействия специалистов). Рассмотрим данный вопрос подробнее.

Структуризация образовательного процесса в ДОО, при развитии детей с ТНР, предполагает взаимодействие участников процесса: воспитателя, логопеда, психолога, родителей. Такое взаимодействие специалистов позволяет закрепить полученные знания и умения ребенку, на разных уровнях (образовательном, внутри семьи).

Е.А. Яфаева указывает, что при работе с детьми с ТНР, важно не только взаимодействие специалистов, но и характер данного взаимодействия, а именно, как пишет автор: «единый речевой режим, общая речевая культура. Помимо этого, участники процесса должны всегда корректировать речевые ошибки ребенка» [42, 55-56].

На основании работы Е.А. Яфаевой мы выделили основные направления взаимодействия специалистов ПМПК в коррекционной-развивающей работе с детьми с ТНР [42, 55-56] (см. далее Таблица 3).

Таблица 3. Структурные компоненты взаимодействия специалистов при коррекционно-развивающей работе с детьми с ТНР

Структурный компонент ПМПК	Вид деятельности
Логопед	Диагностика уровня речевого развития ребенка; Информирования родителей об уровне НР; Подготовка родителей к индивидуальной работе на дому с ребенком с НР; Составление рекомендаций для воспитателя; Организация развивающей среды, стимулирующей речевое развитие ребенка; Составление перспективной коррекционной работы; Коррекция речевого развития детей.
Воспитатель	Следование рекомендациям логопеда в работе с ребенком с ТНР; Планирование коррекционной работы с детьми с ТНР в рамках индивидуальных и групповых игр; Организация развивающей среды, стимулирующей речевое развитие ребенка; Составление перспективной коррекционной работы.
Родитель	Организация развивающей среды, стимулирующей речевое развитие ребенка
Психолог	Организация развивающей среды, стимулирующей речевое развитие ребенка;

	Составление перспективного плана коррекционной работы; Сопровождение коррекционно-развивающего обучения детей с ТНР.
Музыкальный руководитель, учитель физической культуры, младший воспитатель	Организация развивающей среды, стимулирующей речевое развитие ребенка

Таким образом, мы видим, что планомерная реализация в рамках ПМПК, объединенная с семьей позволяет планомерно, проводить коррекционное обучение. В работе И.В. Кудрявцевой указывается, что центральным звеном в данной комиссии является логопед, в виду того что он диагностирует уровень нарушений, способности, мотивацию к обучению, обучает видению и оценке собственных результатов [15, 111-115].

Однако, на наш взгляд психологическая составляющая в ПМПК, имеет не меньшую значимость, так как психолог в ДОО, также может мотивировать ребенка к обучению, принятию своих особенностей, и стимулированию в развитии. Для этого нужна объединенная работа психолога и логопеда. Например, далее И.В. Кудрявцева описывает, характерный пример, указывающий на актуальность работы психолога в учреждении. Мы цитируем: «Встречая малышей, которые интегрируются в ДОО на два месяца интернатного пребывания, мы видим в их глазах испуг, настороженность, недопонимание. Это закономерно. Их вырвали из семьи, из привычного уклада домашней жизни. Кроме того, у детей с алалией развиваются патологические качества личности: невротические черты характера. Реакцией на речевую недостаточность становится замкнутость, негативизм, раздражительность и др.» [15, 111-115].

Это указывает на то что, психолог является не менее центральным звеном в работе с детьми с ТНР, а психологическая составляющая коррекционной работы рассматривается как форма взаимодействия с

ребенком: снятие фобий, формирование положительного климата и др. [15, 111-115] Настоящее решение задач, является задатками к реализации общих психокоррекционных задач программ общего развития, предназначенных для детей с ТНР.

Также ранее мы рассмотрели, семью как структурный компонент, включенный во взаимодействие со специалистами.

Семья, предоставляет педагогам, психологам, логопеду информацию о развитии ребенка вне ДОО. Важным показателем, является то что внесемейное влияние имеет значение в речевом развитии ребенка, с точки зрения эмоциональной сферы, что улучшает проделанную работу в учреждении или напротив ее тормозит. В виду этого мы рассматриваем семью как отдельный структурный компонент, но взаимосвязанный с ПМПК.

По мнению зарубежных и отечественных авторов, стабильность внутри семьи, а также внутри отношений отца и матери к друг другу считается ключевым фактором для эмоционального равновесия и психического здоровья ребенка. В отечественной науке это отражено в трудах М.И. Лисиной, С.Ю. Мещеряковой, Н.Н. Авдеевой, О.В. Баженовой и А.Д. Кошелевой, в зарубежных трудах в психоанализе, теории привязанности и так называемом «object relation» Э. Эриксона [40]. Существует разрушительная роль негативных эмоций, которые появляются в состоянии физического и эмоционального дискомфорта, а также формирование умений ребенка справляться с ними, нужда переживать дискомфорт и надеяться на его устранение. В любом случае признается, что лишенное адекватности эмоциональное поведение родителей внутри семьи, в значительной степени затрудняет и нарушает умение ребенка подчинить контролю способность к установке адекватных форм взаимодействия со взрослыми.

По мнению А.В. Петровского [26], А.Н. Леонтьева [17], А.Р. Лурии [19] и др., развитие личности ребенка в онтогенезе обусловлено деятельностью опосредованным типом взаимоотношений с референтной для него группой, а именно особенностями сотрудничества с родителями.

Особенности эффективности коррекционных программ, усилий ПМПК, во многом зависят от детско-родительских отношений. Э.Г. Эйдемиллер пишет, что, базируясь на наблюдениях за повседневным уходом за ребенком с ОВЗ, ситуация, когда в семье рождается такие дети, «некоторые типы материнского отношения к ребенку, такие как: эмоциональное отвержение или авторитарная гиперпротекция; могут привести к нарушениям психосоматического формирования» [39, 350], а также саботировать коррекционную работу в ДОО.

Под влиянием семейного воспитания, особенностей семейных отношений происходит развитие ребенка с ОВЗ.

Особенности течения речевой патологии ребенка тесно сплетены со стилем родительского воспитания и зависят от характера взаимоотношений родителей и детей. Каждый из отрицательных факторов сопряжен с проблемой невротизации ребенка, иными словами, с причинами зарождения и протекания болезни.

Подводя итоги, мы можем сказать, что коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ТНР осуществляется ПМПК, но находится под влиянием семейных факторов: семейного благополучия, вовлеченности родителей в воспитание и процесс развития ребенка, особенностей детско-родительских отношений.

В заключении, мы приходим к выводу о том, что в структуру образовательного процесса входят: логопед, воспитатель, психолог, родитель.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса позволяет эффективно проводить реализацию ИОМ для детей с ТНР.

В данной работе, мы рассматриваем особенности психологического обеспечения коррекционной работы в рамках ПМПК, эффективные формы взаимодействия с ребенком (работа с детскими фобиями при условии точечной инклюзии, улучшение психологического климата детской группы в условиях полной инклюзии) и др.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II**

В данной главе нами проведен теоретический анализ проблемы реализации ИОМ для детей с ТНР, нами были сделаны следующие выводы:

Нарушения речи представляют собой 8 видов нарушений, обусловленных физиологически или факторами патологического характера.

В раннем и дошкольном возрасте нарушения речи патологического характера воспринимают как «легкие нарушения речи», так как это заявляется задержкой в развитии, к тяжелым нарушениям речи относят нарушения, обусловленные анатомией.

Психологическими особенностями развития детей с ТНР выступают:

- ощущение наличия дефекта;
- высокая потребность в заботе, внимании и уходе.
- Нарушения речи влияют на деятельность мыслительных процессов, социальную адаптацию, способность к выражению эмоций, способность к чтению и письму.

В качестве основных условий психологического обеспечения ИОМ для детей с ТНР, мы выделили:

1. соблюдение принципов характерных для обучения детей с ОВЗ (отсутствие оценочности, опора на обучаемость ребенка, согласованность работы специалистов и др.),
2. соблюдение характерных условий (создание предметно-развивающей среды, наличие стимульного материала для диагностики, организация этапа логопедической коррекции, раннее выявление нарушений в составе комиссии педагогического консилиума, повторная диагностика с целью оценки изменений и др.)
3. внедрение ИОМ в цели и задачи общеобразовательных, и коррекционных программ для реализации частичной, точечной или полной инклюзии.

В структуру образовательного процесса входят: логопед, воспитатель, психолог, родители.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса позволяет эффективно проводить реализацию ИОМ для детей с ТНР.

В данной работе, мы рассматриваем особенности психологического обеспечения коррекционной работы в рамках ПМПК, эффективные формы взаимодействия с ребенком (работа с детскими фобиями при условии точечной инклюзии, улучшение психологического климата детской группы в условиях полной инклюзии) и др.

Далее, нами будут рассмотрены проблемы психологического обеспечения реализации ИОМ старших дошкольников с ТНР в ДОО с эмпирической точки зрения.

### **ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

#### **3.1. Организация и методы исследования, анализ результатов первичной диагностики**

Гипотезой нашего исследования, выступило предположение о том, что: психологическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов детей с ТНР будет успешным, при условии разработки модели, предполагающей организацию коррекционной работы в направлении интеллектуальной, эмоциональной, речевой сферы.

Целью нашего исследования является теоретически обосновать, разработать и апробировать модель реализации психологического обеспечения индивидуального образовательного маршрута старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве - 40 человек (старшая группа). Родители старшей группы в количестве 40 человек. Общее количество выборки дошкольников: 40 детей. Общее количество выборки родителей: 40 человек. Общее количество испытуемых: 80 человек.

*Сбор эмпирического материала производился с помощью следующих методик:*

Изучение особенностей эмоционального и речевого развития детей дошкольного возраста, как показателя эффективности ИОМ, осуществлялось при помощи методического комплекса:

**1. Диагностический комплекс методик Афонькиной-Урунтаевой.** Комплекс предназначен для диагностики эмоциональных состояний дошкольников.

*Методика №1 «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке».*



Цель: изучение понимания детьми эмоциональных состояний.

*Методика №2 «Изучение способов выражения эмоций».*

Цель: выявить у детей уровень выражения эмоций.

Инструкция к методическому комплексу, описание и ключ, см. в Приложении 1.

*2. Методика «Назови слова».*

Цель: диагностика речевого развития ребенка

Представляемая далее методика определяет запас слов, которые хранятся в активной памяти ребенка. Взрослый называет ребенку некоторое слово из соответствующей группы и просит его самостоятельно перечислить другие слова, относящиеся к этой же группе. На название каждой из перечисленных ниже групп слов отводится по 20 сек, а в целом на выполнение всего задания — 160 сек.

1. Животные.
2. Растения.
3. Цвета предметов.
4. Формы предметов.
5. Другие признаки предметов, кроме формы и цвета.
6. Действия человека.
7. Способы выполнения человеком действий.
8. Качества выполняемых человеком действий.

Если ребенок сам затрудняется начать перечисление нужных слов, то взрослый помогает ему, называя первое слово из данной группы, и просит ребенка продолжить перечисление.

Инструкция к методическому комплексу, описание и ключ, см. в Приложении 1.

*3. Авторская анкета для родителей «Как происходит развитие речи ребенка дома»?*

Цель анкеты: диагностика речевого развития дошкольника в домашних условиях.

*Описание анкеты:* Опросник имеет 5 вопросов с 3 вариантами ответа, и 1 вопрос с 4 вариантами ответов, 1 вопрос с 5 вариантам ответов. Каждому из ответов присваиваются балл, от 0 до 2. По ключу высчитывается суммарный балл анкеты (высокий, средний, низкий). Стандартизация проводилась на выборке – 40 человек, родители дошкольников на базе МАДОУ № 459. (Инструкцию см. Приложение 1).

Эмпирической базой для исследования явился МАДОУ № 459, г. Екатеринбург, группа детей старшего дошкольного возраста:

Всего в исследовании приняло участие 40 человек: дети старшего дошкольного возраста, и 40 человек – родители дошкольников.

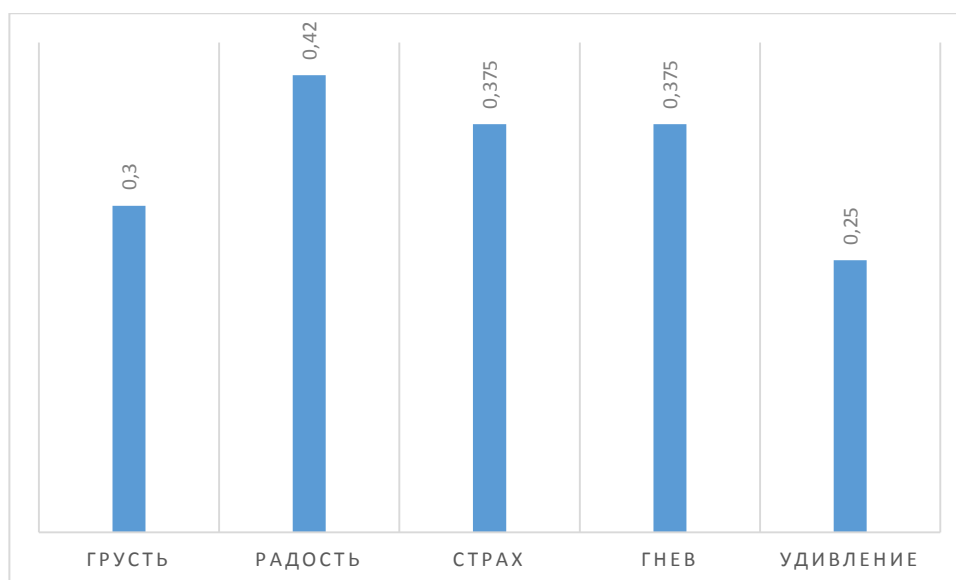
Достоверность и обоснованность научных результатов обеспечивалась опорой на базовые теоретико-методологические положения работы, применением методов исследования, адекватных предмету, целям и гипотезам исследования, достаточным объемом выборки (80 человек) и корректным использованием методов математической обработки эмпирических данных.

Для проверки, поставленной нами гипотезы об эффективности психологического обеспечения реализации ИОМ в ДОО у старших дошкольников, мы оценили показатели эмоционального и речевого развития, до применения модели.

В ходе первичной диагностики по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева).

Детям последовательно были показаны картинки с эмоциями, они должны были отвечать на вопросы о том, кто изображен на картинке, и что он делает.

Были получены следующие результаты, представленные в Таблице 4 Приложение 2. Оценка производилась по показателям средних значений.



*Рис. 1. Особенности дифференциации эмоций дошкольниками с ТНР*

Как мы видим по показателям, в группе преобладает очень низкий уровень распознавания грусти и удивления. Низкие показатели восприятия эмоции означают низкий уровень дифференциации воспринимаемых эмоций детьми, то есть им сложно распознавать эмоции по выражению лица, мимике, воспроизводить их с картинки, и называть словами.

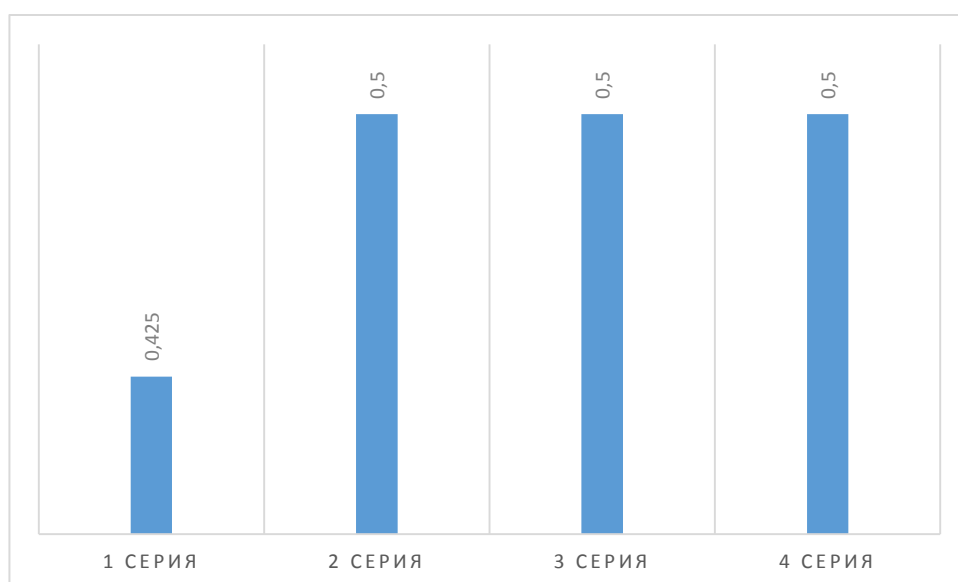
В среднем, дети способны распознавать страх, гнев, радость. Некоторые из детей, эмоцией характеризовали саму картинку: «злая», «радостная» или же придавали характеристику детям: «мальчик злой», «девочка радостная». Также часто дети употребляли третье лицо в высказывании: «ему грустно». При этом положительные эмоции дети отображали мимически, при виде радостной картинки – они улыбались, при виде печальной - хмурились.

Несмотря на то, что старший дошкольный возраст — это период в котором развивается дифференциация эмоций, показатель умения распознавать основные эмоции: «грусть», «радость», «гнев», «удивление», «страх» составляет средний и низкий уровень показателей по группе. Возможно, это связано не только с проблемой в отличии эмоций, но и в отсутствии знания обозначения эмоций.

По результатам методики «Изучение способов выражения эмоций» были получены следующие результаты, представленные в Таблице 5 Приложение 2. Методика была проведена в 4 серии.

Оценивая по сложности каждую серию, мы отметили, что в целом справлявшиеся дети успешно проходили все 2-4 серии, без особых различий. Наиболее сложной для детей оказалась 1 серия.

Дети принимали участие в инсценировке сюжета, играя определенные сюжеты, они пытались выразить мимически и пантомимически эмоции в картине. Бурной реакцией был встречен сюжет с заболевшей мамой. Дети говорили: «я переживаю за маму», «я должен позаботиться о маме», «мамочка заболела», то есть выражали сочувствие к болезни мамы. На случаи изображения строгого лица воспитателя, показать сочувствие и смущение дети терялись, некоторые ребята говорили: «Я не знаю, как это», другие просто переключали интерес с занятия не понимая задание.

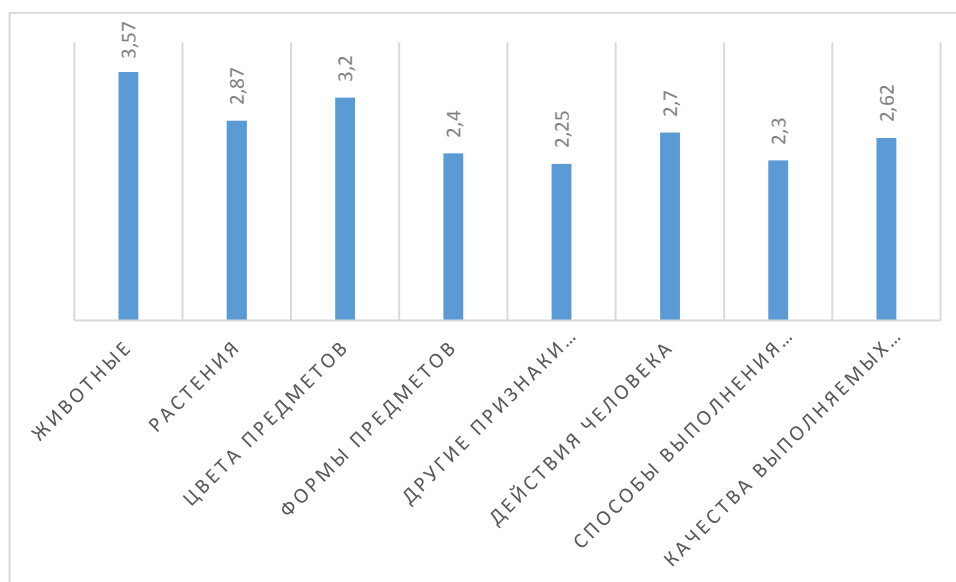


*Рис. 2. Особенности правильности передачи эмоций дошкольниками с ТНР*

При этом на диаграмме видно, что с сериями справилось наименьшее количество детей. Дети затрудняются при определении эмоции в картине,

затрудняются выразить самостоятельно предлагаемую эмоцию в сюжете, не способны воспринять «название» эмоции и идентифицировать ее, кроме того называемая эмоция может быть незнакома им.

Результаты диагностики сформированности речи (см. сырые баллы методики «Назови слова» Таблица 6, приложение 2) представлены ниже в Рис. 3.



*Рис. 3. Особенности сформированности речи дошкольников с ТНР*

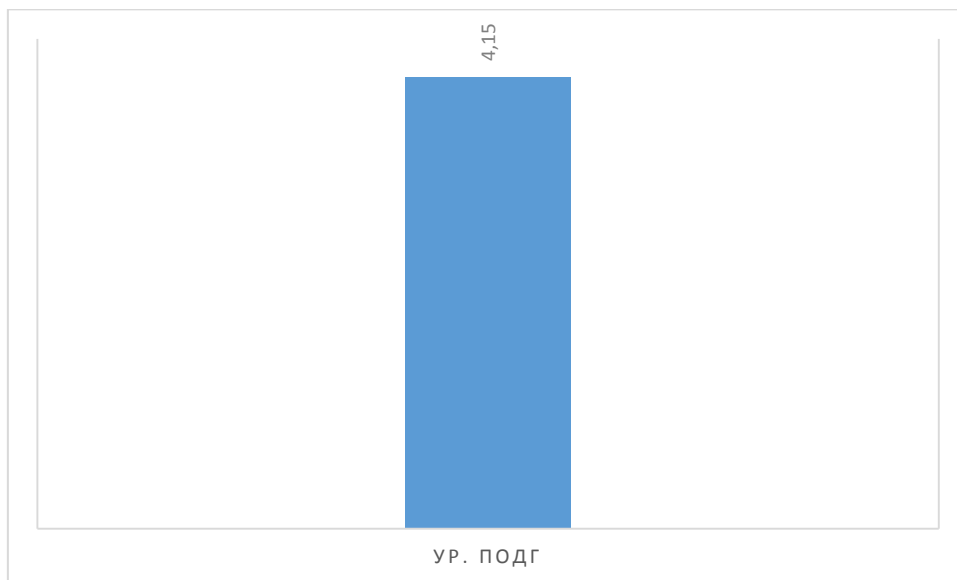
На рисунке мы видим, что в речи дошкольников, наиболее всего полон словарный запас о животных (3,57) и о цветах предметов (3,2) – это то, что интересует ребенка, на что он реагирует ярко, живо, и что чаще всего встречается в своей жизни.

При этом, низкая способность называть формы предметов (2,4), признаки предметов (2,25), способы выполнения задач (2,3) – говорит о бедности словарного запаса дошкольника.

Общий анализ методик эмоционального развития и методики «Назови слова», приводит нас к выводу о том, что в группе детей неспособны к выражению эмоциональных состояний через речь, к определению эмоций с помощью речи, к сочувствию. Общий словарный запас детей с ТНР – беден, им сложно дается не только определение эмоциональных состояний, но и

речевое обозначение предметов объективной реальности (форм предметов, способов выполнения задач и другое).

Оценим особенности речевого развития дома, с точки зрения родителей по результатам анкеты, результаты анкетирования см. Таблица 7, Приложение 2, и далее на рис. 4.



*Рис. 4. Особенности речевого развития дошкольника ТНР дома по мнению родителей*

На диаграмме, мы видим, что особенности речевого развития находятся на низком уровне (4,15) – это означает, что родители не занимаются дома речевым развитием ребенка, склонны полагать что это обязанность логопеда. Родители не отводят значимости процессам «спонтанного» формирования речи, они не поправляют ошибки в речи ребенка. Малое количество времени отводится на целесообразные занятия с детьми, а в процессе речевого развития участвуют или один член семьи, или эта задача отводится детскому саду. Итогом такой неосведомленности о речевом развитии ребенка с ТНР, становится замедление процессов общеречевого развития.

На основании общего анализа данных группы, мы считаем актуальным предложить в группе программы ИОМ, как средство коррекции речевых нарушений, формирования речевого развития, и профилактики родительской

неосведомленности о функциях родителей в речевом развитии ребенка. Далее нами будет описана разработанная нами модель ИОМ.

### **3.2. Описание модели психологического обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи**

«Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» (далее «Программа») предназначена для специалистов дошкольных организаций, в которых воспитываются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) от трех до семи-восьми лет. Принято считать, что *к группе детей с тяжелыми нарушениями речи относятся дети с общим недоразвитием речи различного генеза (по клинико-педагогической классификации).*

«Программа» содержит материал для организации коррекционно-развивающей деятельности с каждой возрастной группой детей. Коррекционная деятельность включает логопедическую работу и работу по образовательным областям, соответствующим Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), представляющему собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. На основе ФГОС ДО разработана предлагаемая «Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи», обеспечивающая разностороннее развитие ребенка с речевыми расстройствами и подготовку его к школьному обучению. «Программой» предусматривается разностороннее развитие детей, коррекция недостатков в их речевом развитии, а также профилактика вторичных нарушений, развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности.

«Программа» включает следующие *образовательные области.*

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;

- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Таблица 8 Основная общеобразовательная программа МАДОУ № 459

<b>Цель</b>	Проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребенка с ТНР, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.
<b>Целевые ориентиры</b>	
Социально-коммуникативное развитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владеет основными способами продуктивной деятельности проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности: в игре, общении, конструировании и др.;</li> <li>- выбирает род занятий, участников по совместной деятельности, избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми;</li> <li>- участвует в коллективном создании замысла в игре и на занятиях;</li> <li>- передает как можно более точное сообщение другому, проявляя внимание к собеседнику;</li> <li>- регулирует свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, проявляет кооперативные умения в процессе игры, соблюдая отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки (сдерживает агрессивные реакции, справедливо распределяет роли, помогает друзьям и</li> </ul>



	<p>т. п.);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- отстаивает усвоенные нормы и правила перед ровесниками и взрослыми;</li> <li>- использует в играх знания, полученные в ходе экскурсий, наблюдений, знакомства с художественной литературой, картинным материалом, народным творчеством, историческими сведениями, мультфильмами и т. п.;</li> <li>- переносит ролевые действия в соответствии с содержанием игры на ситуации, тематически близкие знакомой игре;</li> <li>- стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от взрослого.</li> </ul>
Познавательное развитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обладает сформированными представлениями о форме, величине, пространственных отношениях элементов конструкции, умеет отражать их в речи;</li> <li>- использует в процессе продуктивной деятельности все виды словесной регуляции: словесный отчет, словесное сопровождение и словесное планирование деятельности;</li> <li>- выполняет схематические рисунки и зарисовки выполненных построек (по групповому и индивидуальному гаданию);</li> <li>- самостоятельно анализирует объемные и графические образцы, создает конструкции на основе проведенного анализа;</li> <li>- воссоздает целостный образ объекта из разрезных предметных и сюжетных картинок, сборно-разборных игрушек, иллюстрированных кубиков и</li> </ul>

	<p>пазлов;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- устанавливает причинно-следственные связи между условиями жизни, внешними и функциональными свойствами в животном и растительном мире на основе наблюдений и практического экспериментирования;</li> <li>- демонстрирует сформированные представления о свойствах и отношениях объектов;</li> <li>- моделирует различные действия, направленные на воспроизведение величины, формы предметов, протяженности, удаленности с помощью пантомимических, знаково-символических графических и других средств на основе предварительного тактильного и зрительного обследования предметов и их моделей;</li> <li>- владеет элементарными математическими представлениями- количество в пределах десяти, знает цифры 0, 1—9 в правильном и зеркальном (перевернутом) изображении, среди наложенных друг на друга изображений, соотносит их с количеством предметов; решает простые арифметические задачи устно, используя при необходимости в качестве счетного материала символические изображения (палочки, геометрические фигуры);</li> <li>- определяет пространственное расположение предметов относительно себя (впереди, сзади, рядом со мной, надо мной, подо мной), геометрические фигуры и тела.</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определяет времена года (весна, лето, осень, зима), части суток (утро, день, вечер, ночь);</li> <li>- использует в речи математические термины, обозначающие величину, форму, количество, называя все свойства, присущие объектам, а также свойства, не присущие объектам, с использованием частицы <i>не</i></li> <li>- владеет разными видами конструирования (из бумаги, природного материала, деталей конструктора);</li> <li>- создает предметные и сюжетные композиции из строительного материала по образцу, схеме, теме, условиям, замыслу (восемь-десять деталей).</li> </ul>
Речевое развитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);</li> <li>- правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении;</li> <li>- грамотно использует все части речи, строит распространенные предложения;</li> <li>- владеет словарным запасом, связанным с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей;</li> <li>- использует обобщающие слова, устанавливает и выражает в речи антонимические и синонимические отношения;</li> <li>- объясняет значения знакомых многозначных слов;</li> <li>- пересказывает литературные произведения по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает</li> </ul>

	<p>эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- пересказывает произведение от лица разных персонажей, используя языковые (эпитеты, сравнения, образные выражения) и интонационно-образные (модуляция голоса, интонация) средства выразительности речи;</li> <li>- выполняет речевые действия в соответствии с планом повествования, составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;</li> <li>- отражает в речи собственные впечатления, представления, события своей жизни, составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»;</li> <li>- обладает языковыми операциями, обеспечивающими овладение грамотой.</li> </ul>
Художественно-эстетическое развитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>- стремится к использованию различных средств и материалов в процессе изобразительной деятельности (краски, карандаши, волоконные карандаши, восковые мелки, пастель, фломастеры, цветной мел для рисования, пластилин, цветное и обычное тесто для лепки, различные виды бумаги, ткани для аппликации и т. д.);</li> <li>- владеет разными способами вырезания (из бумаги, сложенной гармошкой, сложенной вдвое и т. п.);</li> <li>- знает основные цвета и их оттенки, смешивает и получает оттеночные цвета красок;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- понимает доступные произведения искусства (картины, иллюстрации к сказкам и рассказам, народные игрушки: семеновская матрешка, дымковская и богородская);</li> <li>- умеет определять умысел изображения, словесно его формулировать, следовать ему в процессе работы и реализовывать его до конца, объяснять в конце работы содержание получившегося продукта деятельности;</li> <li>- эмоционально откликается на воздействие художественного образа, понимает содержание произведений и выражает свои чувства и эмоции с помощью творческих рассказов;</li> <li>- проявляет интерес к произведениям народной, классической и современной музыки, к музыкальным инструментам;</li> <li>- имеет элементарные представления о видах искусства;</li> <li>- воспринимает музыку, художественную литературу, фольклор;</li> <li>- сопереживает персонажам художественных произведений.</li> </ul>
Физическое развитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выполняет основные виды движений и упражнения по ело весной инструкции взрослых;</li> <li>- выполняет согласованные движения, а также разноименные и разнонаправленные движения;</li> <li>- выполняет разные виды бега;</li> <li>- сохраняет заданный темп (быстрый, средний, медленный) во время ходьбы;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осуществляет элементарное двигательное и словесное планирование действий в ходе спортивных упражнений;</li> <li>- знает и подчиняется правилам подвижных игр, эстафет, игр с элементами спорта;</li> <li>- знает элементарные нормы и правила здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).</li> </ul>
--	---

Эти целевые ориентиры реализуются в разнообразных видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкальной, двигательной и чтения.

### **Принципы разработки индивидуального маршрута**

#### **дошкольника:**

**1. Структурно-системный принцип**, согласно которому речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое.

**2. Принцип комплексности** предполагает комплексное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивая согласованную деятельность всех специалистов.

**3. Принцип дифференциации** раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной речевой недостаточности. С учетом данного принципа происходит объединение детей в малые группы и их обучение.

**4. Принцип концентризма** предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам — концентрам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы независимо от вида деятельности. После усвоения материала первого концентри воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы. Каждый

последующий концентр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями. работы.

**5. Принцип последовательности** реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному.

В коррекционной работе с детьми (независимо от возраста) выделяются два последовательных этапа (подготовительный и основной), которые согласуются с содержанием педагогического воздействия по всем разделам модели.

**6. Принцип коммуникативности.** Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации.

**7. Принцип доступности** определяет необходимость отбора материала в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка, программными требованиями обучения и воспитания.

**8. Принцип индивидуализации** предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства личности как сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка.

**9 Принцип интенсивности** предполагает использование на занятиях различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности), а также аудиовизуальных методов обучения, мнемотехники, психокоррекции и пр.

**10. Принцип сознательности** обеспечивает формирование чувства языка и языковых обобщений.

**11.Принцип активности** обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

**12.Принципы наглядности, научности, прочности усвоения знаний, воспитывающего обучения** позволяют правильно организовать процесс коррекционно-развивающего обучения.

### ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ ДОШКОЛЬНИКА С ТНР

Ф.И.О ребенка.

Дата заполнения: \_\_\_\_\_

Таблица 9. Общие данные дошкольника с ТНР для составления ИОМ

Ф.И.О. ребенка	
Дата рождения	
Дата поступления в учреждение	
Сведения о семье:	
Мать (ФИО, образование, место работы, доп. сведения)	
Отец (ФИО, образование, место работы, доп.сведения)	
Дом. адрес: Телефон:	
Воспитатели (ФИО):	
Специалисты: Учитель-логопед: Педагог-психолог: Музыкальный руководитель: Медицинская сестра:	
Группа здоровья	III
Режим пребывания ребёнка в ДОУ	Полный день пятидневная неделя.



<p>Заключение ПМПК от 07.04.2016 г. №3/24-16(1)-К</p>	<p>Нуждается в создании условий для получения образования, коррекции нарушений, развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.</p>
<p>Рекомендации ТПМПК</p>	<p><b>Форма получения образования:</b> в образовательной организация.</p> <p><b>Образовательная программа:</b> адаптированная образовательная программа с учетом индивидуальных психофизических особенностей ребенка с нарушением речи/адаптированная основная образовательная программа для детей с нарушением речи.</p> <p><b>Степень включенности:</b> полное включение в образовательный процесс.</p> <p><b>Специальные методы обучения:</b> подбор индивидуального темпа работы и нагрузки ребенка, объема предлагаемых заданий, чередование видов деятельности; использовать коротко и четко сформулированные задания; при переходе от одного задания к другому предлагать упражнения, переключающие внимание ребенка на новый вид работы; дозированная помощь; пошаговость в предъявлении материала; опора на субъективный опыт ребенка</p> <p>Педагог-психолог: коррекция и развитие коммуникативной компетенции и эмоционально волевой сферы, пространственных представлений, игровой деятельности</p>

	Учитель-логопед: Коррекция и развитие всех компонентов речи
Цели на текущий период (учебный год)	Содействие социализации дошкольника с ТНР, максимального развития потенциала, эмоционально-речевого развития ребенка.

На основании рекомендаций ТПМПК составлен индивидуальный образовательный маршрут коррекции (ИОМ) сроком на \_\_\_\_\_ год обучения с опорой на основную образовательную программу дошкольного обучения и рабочие программы специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, музыкального руководителя)

Основным видом деятельности для ребенка являются совместная игровая коррекционно-развивающая деятельность со взрослыми.

#### **Заключение и рекомендации ПМП консилиума МАДОУ №459**

<p><b>Основные особенности развития ребенка с целью определения целей Индивидуального образовательного маршрута (ИОМ)</b></p> <p>Заключение по результатам комплексной диагностики воспитателя, психолога, логопеда..</p> <p>При необходимости диагностика проводится после адаптационного периода (2–3 недели после начала обучения).</p>	
<p><b>Особенности речи</b></p> <p><i>(Логопедическое заключение либо результаты наблюдения за</i></p>	<p>Общее недоразвитие речи I уровня у ребенка с дизартрией (например)</p>

<i>ребенком</i>	
<p><b>Психические процессы.</b></p> <p><b>Темп деятельности, утомляемость</b></p> <p><i>(по результатам наблюдения воспитателя и специалистов сопровождения)</i></p>	<p>темп деятельности (низкий/неравномерный/высокий; в целом или какой-то конкретной области);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– повышенная отвлекаемость на внешние раздражители (перечислить основные отвлекающие факторы);</li> <li>– уход в себя (нереагирует на обращение, не включается в деятельность, или прекращает ее, не доведя до конца, поскольку «погружен в себя» и т.д.; в рамках какой деятельности возникает чаще);</li> <li>– повышенная двигательная активность (вертится, крутится, не может сидеть на месте, подпрыгивает и пр.);</li> <li>– низкая продолжительность продуктивной деятельности и утомляемость (быстро утомляется, утомляемость возникает на фоне какого-либо одного вида деятельности).</li> </ul> <p><i>Прочие особенности</i></p>
<p><b>Особенности обработки сенсорной информации</b></p> <p><i>(по результатам опроса родителей, наблюдения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие гипо/гиперчувствительности к сенсорным раздражителям (боится громкого голоса, шумов; чувствителен к тактильным прикосновениям, к зрительным стимулам: яркий свет, блестящие картинки, стимуляция перед глазами; двигательные стереотипии);</li> <li>– особенности слухового восприятия (трудности восприятия вербальной информации, трудности</li> </ul>

<p><i>воспитателя и специалистов сопровождения)</i></p>	<p>восприятия громкого/тихого голоса ит.д.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– особенности зрительного восприятия (восприятие информации только под определенным углом, фрагментарность, агнозия и пр.)</li> <li>– физиологические особенности функционирования сенсорных анализаторов, медицинские показания.</li> </ul> <p><i>Прочие особенности</i></p>
<p><b>Особенности моторного развития</b> <i>(по результатам наблюдения воспитателя и специалистов сопровождения)</i></p>	<p><u>особенности крупной моторики</u>: общая моторная неловкость, нарушена координация произвольных движений, корпус тела не удерживает, при ходьбе «заплетаются нога за ногу» и пр.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>особенности мелкой моторики</u>:</li> <li>– нарушение тонуса: сильный/слабый нажим; общее снижение тонизации</li> <li>– ведущая рука <ul style="list-style-type: none"> <li>- пространственная ориентировка:</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Особенности формирования целевых ориентиров по ОО</b> <i>(трудности и проблемы на начало работы)</i></p>	
<p><b>Социально-коммуникативное развитие</b></p>	
<p><b>Речевое развитие</b></p>	
<p><b>Познавательное</b></p>	

<b>е развитие</b>	
<b>Художественно – эстетическое развитие</b>	
<b>Физическое развитие</b>	
<b>Другие особенности ребенка</b> <i>(по результатам наблюдения воспитателей и специалистов сопровождения)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– повышенная тревожность (в каких ситуациях проявляется);</li> <li>– страхи (боязнь громких звуков, аудиовизуальных средств обучения; множественные, устойчивые страхи, фобии и пр.);</li> <li>– специфические ритуалы (сидеть только на одном месте, заходить в определенный кабинет и пр.);</li> <li>– наличие сверх ценных интересов (инопланетяне, самолеты, феи ит.д.);</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Прочие особенности:</i></p>

(В приложении 6 представлена полная версия ИОМ)

### **Психологическое обеспечение реализации ИОМ**

Цель – организация целостной системы, обеспечивающей оптимальные психологические условия для дошкольников с ТНР, построение для него индивидуального маршрута развития в соответствии с его индивидуальными, психофизическими и возрастными особенностями.

Главным условием психолого-педагогического сопровождения является взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Таблица 10. Психологическое обеспечение реализации ИОМ в ДОО № 459  
для детей с ТНР

Блок	Задачи	Формы реализации	Ответств
------	--------	------------------	----------

			енный
Мониторинговые задачи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Организация комплексного психолого-педагогического изучения ребёнка в целом</li> <li>• Мониторинг эффективности реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обследования ребенка всеми специалистами на психолого-педагогическом консилиуме ОУ</li> <li>• Коллегиальное определение трудностей ребенка в каждом конкретном виде деятельности</li> <li>• Разработка рекомендаций для составления индивидуального маршрута ребёнка</li> </ul> <p>Динамическое наблюдение за динамикой развития ребенка в ходе коррекционно-воспитательного процесса</p>	<p>Специалисты ПМПК</p> <p>Специалисты ПМПК</p> <p>Председатель ПМПК</p> <p>Воспитатели, специалисты, участвующие в сопровождении ребенка (педагог-психолог, учитель-логопед) в течение всего учебного периода</p>
Воспитательные задачи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Решение вопросов социализации, повышения самостоятельности ребёнка</li> <li>• Становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении</li> <li>• Воспитание положительных личностных качеств</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Совместная работа специалистов в этом направлении</li> <li>• Оказание консультативной помощи семьям для решения возникающих проблем</li> <li>• Помощь воспитателям в разработке и</li> </ul>	<p>Воспитатели</p> <p>Специалисты, участвующие в сопровождении ребенка</p>

		организации мероприятий направленных на решение задач социально-коммуникативного развития	
Коррекционно-развивающие задачи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности ребёнка</li> <li>• Преодоление и предупреждение у него вторичных отклонений в развитии познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тесное сотрудничество всех специалистов учреждения, участвующих в сопровождении ребёнка, в решении коррекционно-развивающих задач</li> <li>• Обучение родителей и воспитателей отдельным психолого-педагогическим приёмам, повышающим эффективность взаимодействия с ребёнком, стимулирующим его активность в повседневной жизни, укрепляющим его веру в собственные возможности.</li> </ul>	Специалисты, участвующие в сопровождении ребёнка
Образовательные задачи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Развитие познавательной активности ребёнка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Продуманная система коррекции всего</li> </ul>	Эти задачи решаются

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование у него всех видов детской деятельности, характерных для данного возрастного периода.</li> <li>• Подготовка ребенка к школьному обучению, с учётом индивидуальных особенностей и его психофизических возможностей.</li> </ul>	<p>учебно-воспитательного процесса, всей жизни и деятельности ребенка в ОУ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Создание творческого союза педагогов, объединенных общими целями</li> <li>• Разработка интегрированного коррекционно-развивающего календарно-тематического плана работы, построенного на основе комплексной диагностики</li> <li>• Организация коррекционно-образовательной среды, стимулирующей развитие ребенка.</li> </ul>	<p>я коллективом специализированного дошкольного учреждения в тесной взаимосвязи всех сотрудников.</p>
--	--	---	--

Модель психологического обеспечения сопровождения ИОМ см. в Приложении 4.

Таким образом, в данном параграфе нами была разработана модель ИОМ для детей с ТНР в условиях ДОО, а также рассмотрены особенности психологического обеспечения реализации ИОМ, и изучен программно-методический комплекс.

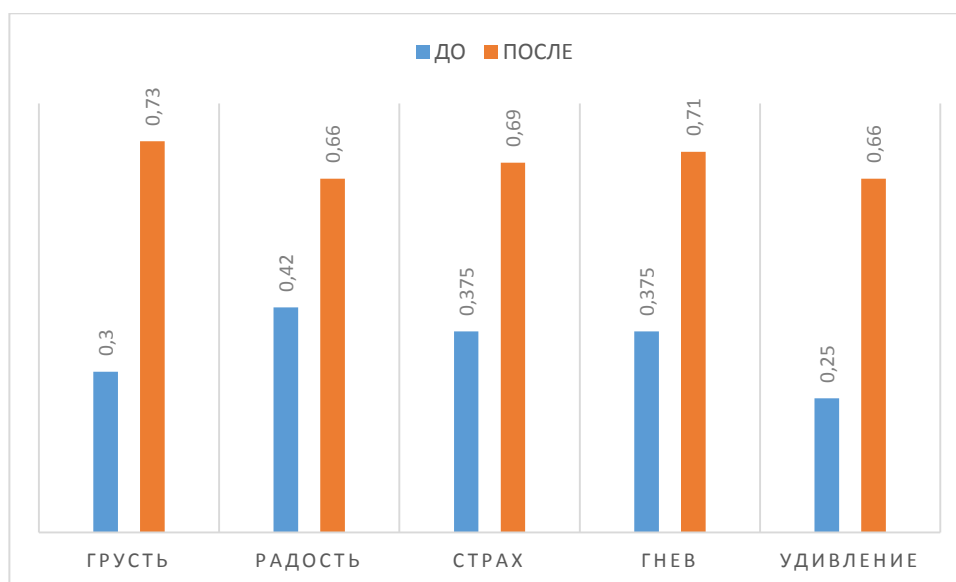


По итогам реализации модели в ДОО № 459, мы провели контрольную диагностику результатов эмоционального речевого развития, оценка которой произведена будет далее.

### **3.3. Анализ эффективности модели психологического обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи**

По итогам реализации ИОМ, нами была проведена контрольная диагностика эмоционально-речевого развития в группе детей с ТНР.

По методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева), были получены результаты, представленные в Таблице 11 Приложение 3 и далее на рис. 5

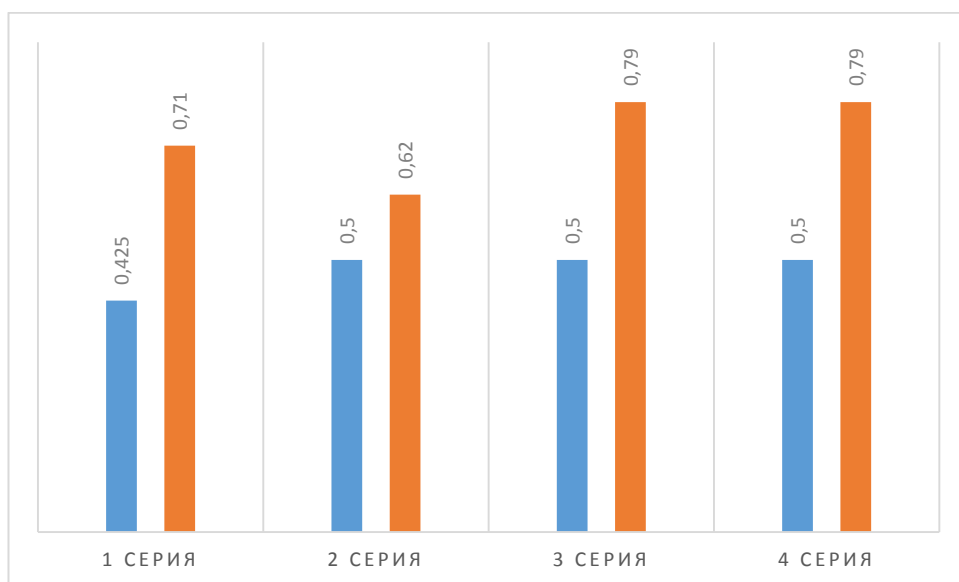


*Рис.5. Особенности дифференциации эмоций дошкольниками с ТНР по итогам реализации ИОМ (сравнение до и после)*

Как мы видим по показателям, по итогам реализации модели в группе преобладают высокие показатели распознавания эмоций – дети способны к дифференциации эмоций: грусти, страха, гнева на высоком уровне, и на среднем уровне они знакомы с удивлением и радостью.

По результатам методики «Изучение способов выражения эмоций» были получены следующие результаты, представленные в Таблице 12 Приложение 3. Методика была проведена в 4 серии.

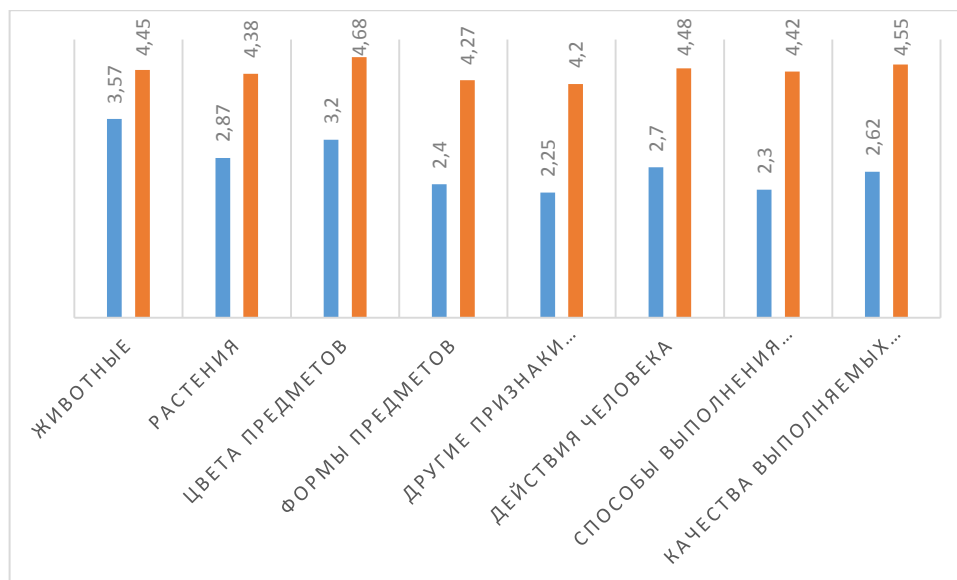
Оценивая по сложности каждую серию, мы отметили, что в целом справлявшиеся дети успешно проходили 1,3 и 4-ю серии, без особых различий. Наиболее сложной для детей оказалась 2-я серия.



*Рис. 6. Особенности правильности передачи эмоций дошкольниками с ТНР по итогам реализации ИОМ (сравнение до и после)*

При этом на диаграмме видно, что с сериями дети справились в среднем, наиболее удачно с 3 и 4 серией. Мы можем сказать, на основании этого что изменения произошли не значительные: на основании сюжета, дошкольникам с ТНР по-прежнему сложно идентифицировать и выявить эмоцию. Однако сюжетная эмоция им уже знакома, поэтому зачастую к концу серию они ее угадывают.

Результаты диагностики сформированности речи по итогам реализации ИОМ (см. сырые баллы методики «Назови слова» Таблица 13, Приложение 3) представлены ниже в Рис. 7.



*Рис. 7. Особенности сформированности речи дошкольников с ТНР по итогам реализации ИОМ (сравнение до и после)*

На рисунке мы видим, что по итогам реализации модели ИОМ, произошло пополнение словарного запаса ребенка во всех сферах. При этом наиболее полным образом ребенок может объяснить качества выполняемых действий (4,55), в средней степени ребенок способен охарактеризовать признаки предметов (4,2). В целом, это описывает словарный запас дошкольников на высоком уровне, особенно с учетом заболевания.

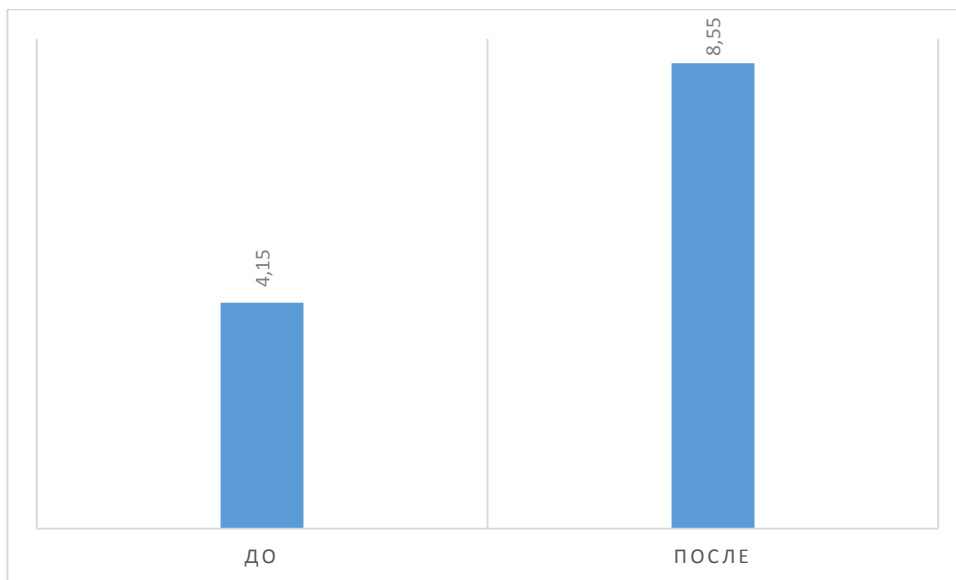
По итогам реализации ИОМ, мы пришли к следующим характеристикам эмоционально-речевого развития дошкольников с ТНР:

Дети способны распознавать испытываемые ими эмоции, и эмоции собеседника. Стали способны узнать эмоцию, и действовать в ситуации относительно эмоционального контекста. На плач такой ребенок отреагирует сочувствием, и логически он сможет понять, что его гнев, мог вызвать чужой страх. Личные эмоции ребенок сможет выразить в речи, описать их и охарактеризовать. В настоящий момент, детям в группе еще трудно дается понимание эмоций в сюжете.

Такие показатели эмоционального развития совместны с показателями общеречевого развития дошкольников с ТНР: словарный запас наполнен

словами о качества предметов, их характеристиках, названиях и др. Соответствует нормальному возрастному развитию ребенка.

Оценим особенности речевого развития дома, с точки зрения родителей по результатам анкеты представлены далее на рис. 8 (см. Таблица 14, Приложение 2)



*Рис. 8. Особенности речевого развития дошкольников с ТНР дома, по мнению родителей, по итогам реализации ИОМ (сравнение до и после).*

Мы видим, что по итогам реализации ИОМ в группе, произошли изменения показателей. Так уровень подготовки речевого развития детей родители оценивают, как высокий (8,55). Также это свидетельствуют об осведомлённости родителей о собственных функциях в речевом развитии ребенка, их включенности в работу ПМПК. По результатам анкетирования, мы отметили, что вся семья уделяет внимание в развитии ребенка: это и чтение, и заучивание стихов, и исправление ошибок в речи ребенка.

На основании полученных данных, мы видим, что при использовании ИОМ происходят изменения в общеречевом развитии детей с ТНР. Для оценки эффективности произошедших изменений, нами произведен анализ данных, с помощью критерия математической статистики Т-Стьюдента.

Оценим, полученные нами различия на предмет статистических различий. Для оценки полученных различий, нами был использован критерий Т-Стьюдента, для несвязных выборок.

Таблица 15. Критические значения Т-Стьюдента для  $n=40$

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2,021	2,704

Расчет значимости производится по уровню значимости  $p \leq 0.01$  (см. подробный расчет статистических данных Приложение 5, Таблица 15). На основании математического анализа данных, гипотеза, о том, что если педагогом-психологом будет реализовано психологическое обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов детей с ТНР, при условии разработки модели, предполагающей организацию коррекционной работы в направлении интеллектуальной, эмоциональной, речевой сферы, то это будет способствовать их успешному усвоению адаптированной образовательной программы дошкольного учреждения – была подтверждена.

Оценивая разность показателей намерений, мы получили статистически значимые различия в изменениях показателей развития эмоциональной сферы

Так произошло развитие понимания эмоции грусти ( $T_{эмп} = 2,79$ ), страха ( $T_{эмп} = 9,98$ ), гнева ( $T_{эмп} = 4,62$ ), удивления ( $T_{эмп} = 3,88$ ).

Изменились показатели речевого развития старших дошкольников: дети стали в большей степени способны описать животных ( $T_{эмп} = 2,70$ ), растения ( $T_{эмп} = 2,96$ ). Важно, что в их речи появились цвета предметов ( $T_{эмп} = 5,27$ ), формы предметов ( $T_{эмп} = 4,01$ ). Теперь старшие дошкольники могут рассказать о действиях человека ( $T_{эмп} = 5,59$ ) и описать качества выполняемых действий ( $T_{эмп} = 5,69$ ). По меньшей мере, стали развиты речевые действия ( $T_{эмп} = 2,72$ ) и другие признаки предметов ( $T_{эмп} = 3,02$ ).

Проводя оценку родительского мнения, по изменению речи старших дошкольников в условиях домашнего развития, мы также отметили изменения ( $T_{\text{эмп}} = 2,76$ ).

Эмоционально-речевое развитие старшего дошкольника с ТНР является одним из условий адаптации ребенка в ДОУ, и освоению образовательной программы.

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III**

В третьей главе нами было реализовано эмпирическое исследование, направленное на проверку поставленной ранее гипотезы. Была проведена диагностика в группе 40 испытуемых старших дошкольников с ТНР, на предмет эмоционально-речевого развития детей (использован комплекс методик Афонькиной – Урунтаевой, методика «Назови слова»). Проведено анкетирование среди группы родителей (с помощью разработанного анкетного опросника) на предмете речевого развития детей с ТНР в домашних условиях.

Проанализировав особенности эмоционально-речевого развития старших дошкольников с ТНР, мы увидели потребность в разработке и применении ИОМ на базе МАДОУ № 459.

До реализации эксперимента старшие дошкольники с ТНР были неспособны к выражению эмоциональных состояний через речь, к определению эмоций с помощью речи, к сочувствию. Общий словарный запас детей с ТНР характеризовался бедностью, им сложно давались определения эмоциональных состояний, речевое обозначение предметов объективной реальности (форм предметов, способов выполнения задач и другое).

Родители не осведомлены о речевом развитии ребенка, не отводят значимости процессам «спонтанного» формирования речи, они не поправляют ошибки в речи ребенка и т.д.

В ИОМ, также входила разработка модели с составлением маршрута педагога-психолога, работа с группой родителей, осведомление родителей по воспитанию ребенка с ТНР и др.

По итогам психологического обеспечения реализации ИОМ в МАДОУ № 459, в группе старших дошкольников с ТНР произошли изменения эмоционально-речевого развития. Дети стали способны распознавать испытываемые ими эмоции, и эмоции собеседника. Стали способны узнавать эмоцию, и действовать в ситуации относительно эмоционального контекста.

словарный запас наполнен словами о качества предметов, их характеристиках, названиях и др. Соответствует нормальному возрастному развитию ребенка.

Изменилась родительская оценка в видении своей роли в системе: ДООУ – ребенок – родитель. По результатам анкетирования, мы отметили, что вся семья уделяет внимание в развитии ребенка: это и чтение, и заучивание стихов, и исправление ошибок в речи ребенка.

Таким образом, в результате эмпирического исследования, ранее поставленная гипотеза была экспериментально доказана.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе нами были произведен анализ проблемы психологического обеспечения реализации ИОМ для в ДОО для детей с ТНР. Был решен ряд задач:

*1. Теоретически изучены особенности модернизации образования и переход на инклюзию в ДОО, определена терминология исследования (понятия инклюзия, рассмотрены условия модернизации образования);*

Инклюзивное образование – форма обучения включенного образования, где вне зависимости от физических, интеллектуальных, эмоциональных, языковых и др. особенностей ребенок может учиться в общеобразовательном учреждении.

Условия модернизации общего образования к инклюзивному обучению подразумевают соблюдение условий, позволяющих реализовать включенное обучение для детей с ОВЗ: создание методической базы, профессиональная подготовка педагогов, организация предметной среды, создание личностно-ориентированного подхода и др.

Аспекты условий реализации инклюзивного образования в ДОО зависит от педагогических кадров, включенности семьи в образовательный процесс, и особенности организованности предметно-образовательной среды, включение ребенка в образовательный процесс и индивидуальное сопровождение в процессе обучения.

*2. Рассмотрено на теоретическом уровне понятие индивидуального образовательного маршрута в классификациях Е.А. Соколкова, А.П. Тряпицыной.*

Индивидуальный образовательный маршрут – это образовательная модель, предполагающая организацию коррекционной работы направленная на обучение одного воспитанника, с целью развития его индивидуальных способностей.

*3. Теоретически рассмотрены особенности развития детей с тяжелыми нарушениями речи*

Психологическими особенностями развития детей с ТНР выступают:

- ощущение наличия дефекта;
- высокая потребность в заботе, внимание и уходе.
- Нарушения речи влияют на деятельность мыслительных процессов, социальную адаптацию, способность к чтению и письму.

*4. Изучено на теоретическом уровне психологическое обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов у детей с ТНР, рассмотрены особенности взаимодействия специалистов в рамках ПМПК*

Каждое общеобразовательное учреждение, работая с детьми с ОВЗ, выбирает за основу адаптированную общеобразовательную или коррекционную программу, в рамках которой реализуется по этапам и плану программы индивидуальный образовательный маршрут. Иными словами, это адаптация условий программы под ребенка, его заболевание, и его потребности.

*5. Реализовано эмпирическое исследования направленное на диагностику вторичных нарушений в развитии у ребенка с ТНР;*

*6. Разработана модель индивидуального образовательного маршрута для детей старшего дошкольного возраста с ТНР.*

*7. Реализован индивидуальный образовательный маршрут в ДОУ для детей с ТНР, обеспечено взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (психолог, логопед, воспитатель, родитель).*

*8. Осуществлена итоговая диагностика оценки изменений в компонентах вторичных нарушений развития ребенка с ТНР, как показателя эффективности ИОМ.*

По итогам решения задач исследования гипотеза исследования была эмпирически доказана.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аймурзина С.А. Научная статья. Особенности инклюзивного дошкольного образования [Электронный ресурс] <https://scienceforum.ru/2017/article/2017039073>
2. Акатов Л.И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. М.: Просвещение, 2002. – 448 с
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина// Психологическая наука и образование. Т. 21, №1, 2016. - С. 136-145.
4. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. Т.19. № 1, 2014. – 516 с.
5. Алехина С.В. ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: трудности перехода. Образовательная политика. №3, 2015 - С. 88-89.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с
7. Григоренко Н.Ю. Научная статья. Специфика речевого развития детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Педагогическое образование в России, № 2, 2017 – С. 88-93.
8. Жаворонков Р.Н. Правовое регулирование инклюзивного образования в проекте нового закона «Об образовании». Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Международной научнопрактической конференции, Москва, 20-22 июня 2011 г. - Москва: МГППУ, 2011 - С. 27-29

9. Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение. Русский медицинский журнал, №6, 2016 – С. 362-366.
10. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. — 320 с.
11. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008 – 180с.
12. Коркунов В. В. Индивидуальный подход к учащимся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении: концепция, аспекты оценки индивидуальности и планирования коррекционноразвивающей работы / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005 – 55 с.
13. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Педагогические проблемы индивидуализации и интеграции детей с нарушениями интеллекта в школьном обучении // Специальное образование: науч.-метод. журн. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. Екатеринбург, №4, 2008 - С. 27-32.
14. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными потребностями с общеобразовательной средой // Специальное образование: науч.-метод. журн. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. Екатеринбург, №7, 2006 - С. 7-12.
15. Кудрявцева И.В. Научная статья. Новые формы взаимодействия учителя-логопеда в процессе реабилитации детей с ОВЗ" Специальное образование, Вып 1, № 10, 2014 – С. 111-115.
16. Левин Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избр. тр. М.: Аркти, 2005 - 222 с
17. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. – 423 с

18. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
19. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов / А. Р. Лурия. СПб.: Питер, 2010. – 319 с.
20. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для вузов, М.: Просвещение, 2009. – 320 с.
21. Малофеев Н.Н. Из истории интегрированного обучения: как все начиналось // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-практ. конф., сент. 2011 г. — Якутск: Офсет, 2011. — С.30-31
22. Малофеев, Н.Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации. Специальное образование: традиции и инновации: материалы II между. науч.-практ. конф., Минск, 8 - 9 апр. 2010 . /Бел. гос. пед.ун-т им. М. Танка. Минск, 2010 – С.35-40
23. Методические рекомендации педагогам дополнительного образования по составлению и использованию индивидуальных образовательных маршрутов для одаренных детей //Аршинова И.Ю. [Электронный ресурс] <http://www.ekosha.gvarono.ru/metod/mk/m6.pdf>
24. Нищева, Н. В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет/ ДЕТСТВО – ПРЕСС, С-Петербург, 2016. - 330с
25. Олышина Л.Г., Юдина О.И. Научная статья. Индивидуальный образовательный маршрут [Электронный ресурс] <https://scienceforum.ru/2015/article/2015009305>
26. Петровский, А. В. Психология: учебник для вузов. М.: Академия, 2006. – 501 с.
27. Пиаже Ж. Психология интеллекта, СПб.: Питер, 2004. – 192 с.

28. Поддьяков Н. Н. Наглядно - образное мышление дошкольника. Психология развития: хрестоматия: учеб. пособие для вузов. М.: ЧеРо: ОМЕГА-Л, 2005 – 300 с.

29. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи/ автор-сост. Г. В. Чиркина. М.: Просвещение, 2010. - 271 с.

30. Скоромец А., Семичева И., Фомина Т. Неврологическое сопровождение и медикаментозная коррекция у детей с нарушениями речи, №1, 2011 – С. 40-44.

31. Соколов Е. А. Проблемно-модульное обучение: учебное пособие М.: Вузовский учеб., 2012. - 390 с

32. Соротокина Е.В., Леханова О.Л., Самофал Р.А. Научная статья "Проектирование индивидуальных маршрутов формирования мотивов социального поведения у детей с общим недоразвитием речи" Вестник Череповецкого государственного университета, № 5 (58), 2014 – С. 107-112.

33. Шевелева, Д. Е. Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом. Проблемы современного образования. №5, 2014. – С.115- 117

34. Чиркина Г. В. Научная статья. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей. Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, № 2 (22), 2012 – С.155-166.

35. Шинкарева Е.Ю. Законодательство Российской Федерации и инклюзивное образование // Общественный доклад о положении детей с инвалидностью в г. Архангельске /Архангельск, 2007[Электронный ресурс] Режим доступа: [http://arovog.deafnet.ru/images/File/obzhestvennii\\_doklad.doc](http://arovog.deafnet.ru/images/File/obzhestvennii_doklad.doc)

36. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: «Дидактика Плюс», 2002 — 496 с.

37. Шипицына Л.М. Научная статья: Тенденции и трудности инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=361>

38. Шматко Н.Д. Новые формы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии, Альманах ИКП РАО, Научно-методический журнал. Институт коррекционной педагогики РАО. 2007 - 94 с.

39. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2008. – 668 с

40. Эриксон, Э. Философские сюжеты Эрика Эриксона: переводы работ американского психоаналитика. М.: Канон+, 2017. – 415 с.

41. Ягунова К.В., Гайнетдинова Д.Д. Научная статья. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста, Российский вестник перинатологии и педиатрии, Вып. 63, № 6, 2018 – С.23-30.

42. Яфаева Е.А. Научная статья. «Рекомендации по организации и управлению образовательным процессом, и привлечение младших воспитателей к организации коррекционной деятельности с детьми, имеющими речевые нарушения» - Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», Вып. 1, 2015 – С. 55- 56.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1. Описание диагностического инструментария

**АНКЕТА «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОМА» Автор:**  
**Лявукова Е.**

1. Проводите ли вы с ребенком работу дома направленную на развитие речи? Да/ Нет
2. Знают ли ваши дети стихи и могут ли пересказать? Да/нет
3. Вы исправляете ошибки в речи ребенка? Да/нет
4. Выберите утверждение с которыми вы согласны

Семья принимает участие в развитие речи ребенка, только с участием логопеда, так как он обладает необходимой информацией
--

Семья принимает участие в развитие ребенка, но у нашей семьи нет на это времени
---

Семья не принимает участие в развитие речи – это задача специалистов
--

Семья принимает полноценное участие в развитие речи ребенка, как психолог, воспитатель, и логопед
---

5. Кто из членов вашей семьи принимает участие в развитие речи ребенка?

- Мама
- Папа
- Никто
- Все
- Другие родственники (старший брат, сестра, бабушки)

6. Вы следите за тем как говорит ваш ребенок? Да/Нет
7. Читаете ли вы вместе со своим ребенком? Да/Нет

**СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ!**



КЛЮЧ:

№		Балл		Балл		Балл
1	Да	1	Нет	0		
2	Да	1	Нет	0		
3	Да	1	Нет	0		
4	Семья принимает полноценное участие в развитие речи ребенка, как психолог, воспитатель, и логопед	1	Семья принимает участие в развитие речи ребенка, только с участием логопеда, так как он обладает необходимой информацией	0		
			Семья принимает участие в развитие ребенка, но у нашей семьи нет на это времени	0		
			Семья не принимает участие в развитие речи – это задача специалистов	0		
5.	Мама	1	Никто	0	Все	2
	Папа	1				
	Другие	1				
6	Да	1	Нет	0		
7	Да	1	Нет	0		
ИТ						<b>Макс.11</b>

*Комплекс Урунтаевой-Афонькиной. Тестовый материал к методике №1*  
**«Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке»**



*Диагностический комплекс коммуникативного развития*  
*дошкольников. Методика «Назови слова»*

Оценка результатов:

- 10 баллов — ребенок назвал 40 и более разных слов, относящихся ко всем группам.
- 8-9 баллов — ребенок назвал от 35 до 39 разных слов, относящихся к различным группам.
- 6-7 баллов — ребенок назвал от 30 до 34 различных слов, связанных с разными группами.
- 4-5 баллов — ребенок назвал от 25 до 29 разных слов из различных групп.
- 2-3 балла — ребенок назвал от 20 до 24 разных слов, связанных с различными группами.
- 0-1 балл — ребенок за все время назвал не более 19 слов.

Выводы об уровне развития:

- 10 баллов — очень высокий.
- 8-9 баллов — высокий
- 4-7 баллов — средний.
- 2-3 балла — низкий.
- 0-1 балл — очень низкий.

**Методика «Расскажи по картинке».**

Оценка результатов

- 10 баллов — в речи ребенка встречаются все 10 включенных в таблицу фрагментов речи.
- 8-9 баллов — в речи ребенка встречаются 8-9 из включенных в таблицу фрагментов речи.
- 6-7 баллов — в речи ребенка встречаются 6-7 из содержащихся в таблице фрагментов речи.

- 4-5 баллов — в речи ребенка имеются только 4-5 из десяти включенных в таблицу фрагментов речи.

- 2-3 балла — в речи ребенка встречаются 2-3 из включенных в таблицу фрагментов речи.

- 0-1 балл — в речи ребенка имеется не более одного фрагмента речи из тех, что включены в таблицу.

Выводы об уровне развития

- 10 баллов — очень высокий.

- 8-9 баллов — высокий.

- 4-7 баллов — средний.

- 2-3 балла — низкий.

- 0-1 балл — очень низкий.

Приложение 2. Сырые баллы по результатам методик. Контрольный эксперимент

Таблица 4. Сырые баллы по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний»

№ испытуемого	Возраст	ДОШКОЛЬНИКИ		Страх	Гнев	Удивление
		Грусть	Радость			
1	5	0	0	0	0	0
2	5	0	0	0	0	1
3	5	0	0	1	0	0
4	6	0	0	0	0	0
5	5	1	0	0	0	0
6	5	0	1	0	0	0
7	5	0	0	1	1	0
8	5	0	0	0	0	0
9	6	1	1	1	1	1
10	5	0	0	0	0	0
11	5	0	0	0	0	0
12	5	0	0	0	0	1
13	5	0	0	0	0	0
14	5	1	1	1	1	0
15	5	0	1	0	1	0
16	5	1	1	1	1	1
17	5	1	1	1	1	1
18	5	1	1	1	1	1
19	6	1	1	1	1	1
20	5	1	1	1	1	1
21	5	0	0	1	1	0
22	5	0	0	0	0	0
23	5	0	0	0	0	0
24	5	0	0	0	0	0
25	6	1	1	0	0	1
26	5	0	0	0	0	0
27	5	0	1	1	0	0
28	6	1	1	0	1	0
29	6	1	1	0	1	0
30	5	0	0	0	0	0
31	5	0	1	0	0	0
32	5	0	1	0	0	0
33	6	0	0	0	0	0
34	5	0	0	0	0	0

<b>35</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>36</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>37</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>38</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>39</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>40</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>СР. ЗНАЧ</b>		<b>0,3</b>	<b>0,42</b>	<b>0,375</b>	<b>0,375</b>	<b>0,25</b>

Таблица 5. Сырые баллы по методике «Изучение способов выражения эмоций»

<b>№ испытуемого</b>	<b>Возраст</b>	<b>1 серия</b>	<b>2 серия</b>	<b>3 серия</b>	<b>4 серия</b>
<b>1</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>2</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>3</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>5</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>8</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>10</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>11</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>13</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>14</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>15</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>16</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>17</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>18</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>19</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>20</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>21</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>22</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>23</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>24</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>25</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>26</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>27</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>28</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

<b>29</b>	<b>6</b>	1	0	0	0
<b>30</b>	<b>5</b>	0	0	0	0
<b>31</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>32</b>	<b>5</b>	0	1	1	1
<b>33</b>	<b>6</b>	1	1	1	0
<b>34</b>	<b>5</b>	0	0	0	1
<b>35</b>	<b>5</b>	0	0	1	0
<b>36</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>37</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>38</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>39</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>40</b>	<b>6</b>	1	1	1	1
<b>СР. ЗНАЧ</b>		<b>0,425</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>

Таблица 6. Результаты по методике «Назови слова»

<b>№</b>	<b>Животные</b>	<b>Растения</b>	<b>Цвета предметов</b>	<b>Формы предметов</b>	<b>Другие признаки предметов</b>	<b>Действия человека</b>	<b>Способы выполнения человеком действий</b>
<b>1</b>	5	4	4	2	3	2	3
<b>2</b>	4	3	3	2	0	1	3
<b>3</b>	5	2	4	2	0	3	2
<b>4</b>	5	3	2	3	4	2	2
<b>5</b>	3	4	4	2	1	2	2
<b>6</b>	2	3	3	4	3	3	3
<b>7</b>	3	2	2	2	3	2	1
<b>8</b>	2	1	3	2	2	3	2
<b>9</b>	5	4	4	2	3	2	3
<b>10</b>	3	4	4	2	1	2	2
<b>11</b>	5	1	4	2	2	4	2
<b>12</b>	4	4	3	4	3	3	3
<b>13</b>	5	4	2	2	4	4	2
<b>14</b>	2	1	4	2	1	2	2
<b>15</b>	4	3	3	3	2	4	2
<b>16</b>	3	2	2	1	3	4	3
<b>17</b>	2	4	3	3	2	2	4
<b>18</b>	1	3	3	3	1	1	4
<b>19</b>	4	2	4	2	2	3	2
<b>20</b>	4	5	4	2	2	4	1
<b>21</b>	5	4	4	2	2	2	3

<b>22</b>	4	3	3	2	2	5	3
<b>23</b>	5	2	4	2	2	3	2
<b>24</b>	5	3	2	3	4	2	2
<b>25</b>	3	4	4	2	1	2	2
<b>26</b>	2	3	3	4	3	3	3
<b>27</b>	3	2	2	2	3	2	1
<b>28</b>	2	1	3	2	2	3	2
<b>29</b>	5	3	2	3	4	2	2
<b>30</b>	3	4	4	2	1	2	2
<b>31</b>	2	3	3	4	3	3	3
<b>32</b>	3	2	2	2	3	2	1
<b>33</b>	2	1	3	2	2	3	2
<b>34</b>	5	4	4	2	3	2	3
<b>35</b>	3	4	4	2	1	2	2
<b>36</b>	5	1	4	2	2	4	2
<b>37</b>	4	4	3	4	3	3	3
<b>38</b>	5	4	2	2	4	4	2
<b>39</b>	2	1	4	2	1	2	2
<b>40</b>	4	3	3	3	2	4	2
<b>СР. ЗНАЧ</b>	3,57	2,87	3,2	2,4	2,25	2,7	2,3

Таблица 7. Результаты анкетирования родителей

	<b>АНКЕТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ</b>
<b>№</b>	<b>УР ПОДГ</b>
<b>1</b>	1
<b>2</b>	2
<b>3</b>	4
<b>4</b>	4
<b>5</b>	4
<b>6</b>	4
<b>7</b>	4
<b>8</b>	4
<b>9</b>	4
<b>10</b>	4
<b>11</b>	4
<b>12</b>	4
<b>13</b>	4
<b>14</b>	4
<b>15</b>	4



<b>16</b>	4
<b>17</b>	4
<b>18</b>	4
<b>19</b>	5
<b>20</b>	5
<b>21</b>	5
<b>22</b>	7
<b>23</b>	7
<b>24</b>	4
<b>25</b>	4
<b>26</b>	4
<b>27</b>	4
<b>28</b>	5
<b>29</b>	4
<b>30</b>	5
<b>31</b>	4
<b>32</b>	4
<b>33</b>	4
<b>34</b>	5
<b>35</b>	4
<b>36</b>	4
<b>37</b>	5
<b>38</b>	3
<b>39</b>	3
<b>40</b>	4
<b>СР. ЗНАЧ</b>	4,15

### Приложение 3. Результаты контрольного эксперимента

Таблица 11. Результаты по методике «Изучения понимания эмоциональных состояний»

№ испытуемого	Возраст	ДОШКОЛЬНИКИ		Страх	Гнев	Удивление
		Грусть	Радость			
1	5	1	1	1	1	0
2	5	1	1	1	1	1
3	5	1	1	1	1	0
4	6	1	1	1	1	0
5	5	1	0	1	0	1
6	5	0	1	0	1	1
7	5	1	0	1	1	1
8	5	1	0	0	0	1
9	6	1	1	1	1	1
10	5	0	1	0	0	0
11	5	0	1	1	1	1
12	5	1	1	1	1	1
13	5	1	0	0	1	0
14	5	1	1	1	1	1
15	5	0	1	0	1	1
16	5	1	1	1	1	1
17	5	1	1	1	1	1
18	5	1	1	1	1	1
19	6	1	1	1	1	1
20	5	1	1	1	1	1
21	5	0	0	1	1	0
22	5	1	0	0	0	1
23	5	1	1	1	1	1
24	5	1	1	1	1	0
25	6	1	1	1	0	1
26	5	0	0	0	1	0
27	5	0	1	1	0	0
28	6	1	1	0	1	1
29	6	1	1	0	1	1
30	5	0	0	1	0	1
31	5	1	1	1	1	1
32	5	1	1	1	0	0
33	6	1	0	0	1	0
34	5	0	0	0	0	1

<b>35</b>	<b>5</b>	1	0	1	1	1
<b>36</b>	<b>5</b>	1	1	1	1	1
<b>37</b>	<b>5</b>	0	0	1	1	1
<b>38</b>	<b>5</b>	1	1	1	0	0
<b>39</b>	<b>5</b>	1	0	1	1	0
<b>40</b>	<b>6</b>	1	1	0	0	1
<b>СР. ЗНАЧ</b>		<b>0,73</b>	<b>0,66</b>	<b>0,69</b>	<b>0,71</b>	<b>0,66</b>

Таблица 12. Сырые баллы по методике «Изучение способов выражения эмоций»

<b>№ испытуемого</b>	<b>Возраст</b>	<b>1 серия</b>	<b>2 серия</b>	<b>3 серия</b>	<b>4 серия</b>
<b>1</b>	<b>5</b>	0	0	1	0
<b>2</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>3</b>	<b>5</b>	1	1	1	0
<b>4</b>	<b>6</b>	1	1	1	1
<b>5</b>	<b>5</b>	0	0	0	1
<b>6</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>7</b>	<b>5</b>	1	0	0	1
<b>8</b>	<b>5</b>	0	1	1	1
<b>9</b>	<b>6</b>	1	0	1	1
<b>10</b>	<b>5</b>	1	0	0	0
<b>11</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>12</b>	<b>5</b>	1	0	1	1
<b>13</b>	<b>5</b>	0	1	1	1
<b>14</b>	<b>5</b>	1	1	0	1
<b>15</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>16</b>	<b>5</b>	0	0	1	0
<b>17</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>18</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>19</b>	<b>6</b>	1	1	1	1
<b>20</b>	<b>5</b>	0	1	1	1
<b>21</b>	<b>5</b>	1	0	0	1
<b>22</b>	<b>5</b>	1	1	0	1
<b>23</b>	<b>5</b>	1	0	1	0
<b>24</b>	<b>5</b>	0	0	1	1
<b>25</b>	<b>6</b>	1	0	0	1
<b>26</b>	<b>5</b>	1	1	1	1
<b>27</b>	<b>5</b>	0	0	1	1
<b>28</b>	<b>6</b>	1	1	1	1

<b>29</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>30</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>31</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>32</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>33</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>34</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>35</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>36</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>37</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>38</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>39</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>40</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>СР. ЗНАЧ</b>		<b>0,71</b>	<b>0,62</b>	<b>0,79</b>	<b>0,79</b>

Таблица 13. Сырые баллы по методике «Назови слова»

<b>№</b>	<b>Животные</b>	<b>Растения</b>	<b>Цвета предметов</b>	<b>Формы предметов</b>	<b>Другие признаки предметов</b>	<b>Действия человека</b>	<b>Способы выполнения человеком действий</b>
<b>1</b>	5	4	5	4	5	4	4
<b>2</b>	4	4	5	4	4	4	4
<b>3</b>	5	4	5	4	4	4	5
<b>4</b>	5	5	4	5	5	4	5
<b>5</b>	4	4	5	4	4	4	5
<b>6</b>	4	4	5	5	5	5	4
<b>7</b>	4	4	4	4	5	4	4
<b>8</b>	4	4	5	4	4	4	5
<b>9</b>	5	4	5	4	4	5	5
<b>10</b>	4	4	5	4	4	5	5
<b>11</b>	5	5	5	4	4	4	5
<b>12</b>	4	4	5	5	5	5	4
<b>13</b>	5	4	4	4	5	5	5
<b>14</b>	2	5	5	4	4	4	4
<b>15</b>	4	4	5	5	4	5	5
<b>16</b>	5	4	4	4	4	5	5
<b>17</b>	5	5	5	5	4	5	4
<b>18</b>	5	4	5	5	4	4	4
<b>19</b>	4	4	4	4	4	4	5
<b>20</b>	4	5	5	4	4	5	5
<b>21</b>	5	4	5	4	4	4	5

<b>22</b>	4	5	4	4	4	5	5
<b>23</b>	5	5	5	4	4	4	4
<b>24</b>	5	4	4	5	5	4	4
<b>25</b>	5	4	5	4	4	4	5
<b>26</b>	4	5	5	5	5	5	5
<b>27</b>	5	4	4	4	4	4	4
<b>28</b>	5	5	5	4	4	5	4
<b>29</b>	5	5	5	5	5	4	5
<b>30</b>	4	4	5	4	4	4	5
<b>31</b>	5	4	4	5	4	5	4
<b>32</b>	5	5	5	4	4	5	4
<b>33</b>	5	5	5	5	4	5	5
<b>34</b>	5	4	4	4	4	5	4
<b>35</b>	3	4	5	4	4	5	4
<b>36</b>	5	5	5	4	4	5	4
<b>37</b>	4	5	5	5	4	5	4
<b>38</b>	5	5	4	4	5	4	4
<b>39</b>	4	5	5	4	4	5	4
<b>40</b>	4	5	5	5	4	5	4
<b>СР. ЗНАЧ</b>	<b>4,45</b>	<b>4,38</b>	<b>4,68</b>	<b>4,27</b>	<b>4,2</b>	<b>4,48</b>	<b>4,42</b>

Таблица 14. Результаты родительского анкетирования

	<b>АНКЕТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ</b>
<b>№</b>	<b>УР ПОДГ</b>
<b>1</b>	7
<b>2</b>	7
<b>3</b>	9
<b>4</b>	9
<b>5</b>	11
<b>6</b>	11
<b>7</b>	9
<b>8</b>	9
<b>9</b>	8
<b>10</b>	8
<b>11</b>	8
<b>12</b>	9
<b>13</b>	9
<b>14</b>	11
<b>15</b>	11

<b>16</b>	9
<b>17</b>	9
<b>18</b>	9
<b>19</b>	9
<b>20</b>	9
<b>21</b>	9
<b>22</b>	9
<b>23</b>	9
<b>24</b>	9
<b>25</b>	5
<b>26</b>	5
<b>27</b>	8
<b>28</b>	8
<b>29</b>	8
<b>30</b>	8
<b>31</b>	8
<b>32</b>	8
<b>33</b>	7
<b>34</b>	11
<b>35</b>	8
<b>36</b>	9
<b>37</b>	7
<b>38</b>	7
<b>39</b>	7
<b>40</b>	11
<b>СР. ЗНАЧ</b>	<b>8,55</b>

**Программно-методическое обеспечение (под. ред. проф. Л.В.  
Лопатиной)**

**Содержательный раздел**

<b>Область</b>	<b>Задача</b>	<b>Содержание</b>	<b>Ожидаемый результат</b>
<b>Речевое развитие</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-развивать речевую активность ребенка;</li> <li>-развивать диалогическую форму речи, поддерживать инициативные диалоги между детьми,</li> <li>- расширять словарный запас, связанный с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей;</li> <li>- формировать умение понимать содержание литературных произведений;</li> <li>- разучивать с детьми стихотворения;</li> </ul>	<p>Чтение сказок, потешек, рассказов, стихотворений. Разучивание с ними стихотворений, потешек, песенок.</p> <p>Составление рассказов о собственном имени «Я люблю...»</p> <p>Коллективные рассказы по картине «золотая осень», «Утро в сосновом бору»</p> <p>Артикуляционная гимнастика.</p>	<p>Поддерживает диалогическую форму речи, расширен словарный запас, понимает и проявляет интерес к прослушиванию литературных произведений.</p>
<b>Художественно-эстетическое</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>развивать интерес к изобразительной деятельности и ее результату;</li> <li>- уточнять представления ребенка об основных цветах и их оттенках,</li> <li>-формировать умение смешивать и получать оттеночные цвета красок;</li> <li>- учить детей</li> </ul>	<p>Рисование различных пород дерева, рисование улиц.</p> <p>Рисование человека, способы передачи движений рук и ног, наклона туловища.</p> <p>Рисование портрета мамы.</p>	<p>Знает цвета и их оттенки, умеет смешивать цвета для получения оттенков.</p> <p>Умеет оценить свою работу, что получилось, а что нет.</p> <p>Владеет кистью, карандашами, и</p>

	<p>создавать сюжетные изображения, в нескольких предложениях передавать их содержание;</p> <p>- формировать умение оценивать свои работы путем сопоставления с образцом, словесным заданием;</p> <p>- развивать у ребенка чувство ритма в процессе работы с кистью, карандашами, фломастерами;</p> <p>- формировать умение определять способ лепки (раскатывать, защипывать, вытягивать, соединять части и пр.);</p>	<p>Лепка фигур человека и животных с передачей характерных Движений.</p> <p>Сюжетно-тематическая аппликация на темы «Осень», «Зима», «Весна», «В огороде», «На лугу», «На озере», «В саду цветут яблони», «Цветы на лугу» .</p> <p>Пальчиковые игры</p>	<p>фломастерами. Знает приемы лепки, и умеет передавать образ человека и животных.</p>
<b>Познавательное развитие</b>	<p>– продолжать развивать интерес к процессу и результату конструирования;</p> <p>— расширять и углублять представления ребенка о местах обитания, образе жизни животных и растений;</p> <p>– углублять и расширять представления ребенка о явлениях природы;</p>	<p>Наблюдения, беседы, игры, чтение литературы о домашних и диких животных и их детенышах.</p> <p>Игры эксперименты с водой, песком, камнями.</p> <p>Игры и упражнения с строительными наборами.</p> <p>д/и «Какой цифры не стало?»</p>	<p>Знает и называет диких и домашних животных их место обитания, образ жизни.</p> <p>Знает и называет явления природы.</p> <p>Может выделить предмет на ощупь, по запах и вкусу.</p> <p>Ориентируется на листе бумаге и в</p>



	<p>-формировать умение ребенка устанавливать причинно – следственные связи;</p> <p>- развивать сенсорную способность ребенка, формировать умение выделять знакомые объекты из фона зрительно, по звучанию, на ощупь, по запаху и на вкус;</p> <p>- совершенствовать навыки пользования способами проверки (приемы наложения и приложения),</p> <p>- развивать ориентировочные действия на листе бумаги,</p> <p>- формировать умение образовывать последующее число добавлением одного предмета к группе,</p> <p>- знакомит с количеством в пределах десяти;</p> <p>- формировать у ребенка умение называть цифровой ряд, выкладывая цифры в последовательности, подбирая соответствующую цифру к количеству предметов;</p>	<p>«Найди такой же узор»,</p> <p>«Каждую фигуру на свое место»,</p> <p>«Кто больше увидел»</p>	<p>пространстве. Знает прямой счет. Умеет соотнести цифру к количеству. Умеет образовывать цифровой ряд путем прибавления.</p>
<b>Игровая деятельность</b>	Вызывать у ребенка интерес С/Р играм;	Самостоятельные игры детей и	Проявляет интерес к с/р

<p><b>(социально-коммуникативное)</b></p>	<p>– закреплять ролевые действия в соответствии с содержанием игры;</p> <p>– формировать умение обыгрывать сюжеты,</p> <p>– формировать умение использовать в новых по содержанию играх различные натуральные предметы и их модели, предметы-заместители;</p> <p>– развивать воображение ребенка в ходе подвижных, сюжетно-ролевых и театрализованных игр с помощью воображаемых действий;</p> <p>– учить детей создавать воображаемую игровую ситуацию, брать на себя роль и действовать в соответствии с нею, проявляя соответствующие эмоциональные реакции по ходу игры;</p> <p>– закреплять умения ребенка в процессе игры, проявлять отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки.</p>	<p>игры с участием взрослых, способствующим обогащению социально-бытового опыта ребенка.</p> <p>Проигрывание сюжетных линий, соединение двух-трех сюжетных линий в единую игру: «Семья» и «Транспортные средства», «Магазин» и «Почта», «Зоопарк», «Театр»</p>	<p>играм, принимает на себя роль, умеет обыграть сюжет, построить сюжетную линию использовать предметы – заместители.</p>
---	---	--	---

<b>Физическое воспитание</b>	<p>-развивать точность произвольных движений, формировать умение переключаться с одного движения на другое;</p> <p>– формировать умение выполнять упражнений по словесной инструкции взрослых;</p> <p>– воспитывать умение сохранять правильную осанку в различных видах движений;</p> <p>-формировать умение выполнять разные виды бега, быть ведущим колонны, при беге парами соизмерять свои движения с движениями партнера;</p> <p>– формировать умение прыгать: энергично отталкиваться и мягко приземляться с сохранением равновесия;</p> <p>– формировать умение ловить мяч, отбивать мяч от пола;</p>	<p>Бег наперегонки, ловишки в кругу, поймай мяч, ловишки с мячом, эстафета парами, ударь по мячу.</p>	<p>Выполняет упражнения по словесной инструкции. Старается сохранять осанку во всех видах деятельности..</p> <p>Выполняет разный вид бега, может быть направляющим в колонне. Прыгает с опорой на обе ноги, через препятствие. Кидаёт и ловит мяч двумя руками. Умеет отбивать мяч от пола не менее 6 раз.</p>
------------------------------	---	---	--

#### Перспективное планирование деятельности педагога-психолога

Основные направления	Содержание	Сроки
Работа с ребенком	1. Психолого-педагогическое	Октябрь

<p>Диагностическое направление</p> <p>Коррекционно-развивающее направление</p>	<p>обследование с целью точного выявления причин, структуры и степени выраженности отклонений в развитии, с целью выявления особенностей психического развития <u>Ф.И ребенка</u>. (познавательной сферы и ведущей деятельности).</p> <p>2.Психолого-педагогический мониторинг: выявление особенностей динамики <u>Ф.И ребенка</u>. .</p> <p>1.Составление индивидуальной коррекционно-развивающей деятельности на учебный год.</p> <p>2.Составление индивидуального маршрута сопровождения <u>Ф.И ребенка</u>. .</p> <p>3.Составление циклограммы деятельности.</p> <p>4.Проведение фронтальной (подгрупповой) деятельности по ознакомлению с окружающим миром, развитию познавательной сферы.</p> <p>5.Проведение индивидуальной коррекционно-развивающей деятельности согласно задачам и содержанию работы, отраженных в планах индивидуального сопровождения детей.</p>	<p>Январь (1-2 нед.)</p> <p>Май (2 нед.)</p> <p>Октябрь-май</p> <p>Октябрь</p> <p>Октябрь</p> <p>В течение года</p> <p>В течение года</p>
<p><b>Работа с педагогами</b></p> <p>Консультативное направление</p>	<p>1.Планированные коррекционно-образовательной деятельности с учетом комплексного обследования <u>Ф.И ребенка</u>.</p> <p>2.Консультации для специалистов-участников коррекционно-образовательного процесса <u>Ф.И ребенка</u>. .</p> <p>3.Консультации, беседы, семинары-практикумы для воспитателей группы</p>	<p>Октябрь, январь, май</p> <p>В течение года</p> <p>В течение года</p>

#### Календарно-тематическое планирование работы педагога-психолога

Месяц	Темы	Формы и виды работы
-------	------	---------------------

Сентябрь	«Овощи»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Игра «Овощи» Сравнить и объяснить сходства и отличия разных овощей</li> <li>2. Игра «Четвертый лишний»</li> <li>3. Разрезные картинки «Овощи»</li> <li>4. Рисуем этикетки, консервируем овощи (развитие кратковременной памяти)</li> <li>5. Штриховка, раскрашивание овощей (развитие мелкой моторики)</li> <li>6. «Найди два одинаковых овоща» (развитие внимания)</li> <li>7. Игра «Ругаемся овощами» (преодоление агрессии)</li> <li>8. Игра «Приглашение в гости» (развитие памяти)</li> <li>9. Игра-драматизация «Мы пришли на огород»</li> <li>10.«Сравни овощи» (развитие мышления)</li> <li>11.Составление загадок-описаний</li> <li>12.Зашумленные картинки</li> </ol>
Октябрь	«Фрукты, ягоды» «Грибы» «Деревья, кустарники»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Игра «Узнай на ощупь» (развитие восприятия, тактильной памяти)</li> <li>2. «Обведи и вырежи» (развитие мелкой моторики)</li> <li>3. Упражнение «Определи на вкус» (развитие вкусовой памяти)</li> <li>4. «Коробочка с запахами» (развитие обонятельной памяти)</li> <li>5. Игра «Что ты любишь» (развитие внимания и интереса к самому себе и своему имени)</li> <li>6. Составление загадок-описаний</li> <li>7. «Быстро найди и собери» (развитие внимания, быстроты внимания)</li> <li>8. Продолжи ряд</li> <li>9. Упражнение «Фруктовый сад» (развитие навыков аутотренинга, устранение мышечных зажимов у детей в походке, мимике, дыхании)</li> <li>10.Упражнение «Образы и звуки» (повышение чувствительности к физ.упражнениям путем вызывания зрительных образов под музыку)</li> </ol>
Ноябрь	«Одежда» «Обувь, головные уборы» «Животные»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Игры «Что может быть потом», «Дорисуй вторую половину», «Шнуровка», «Запомни, сосчитай, нарисуй»</li> <li>2. «Пуговицы» (развитие зрительной памяти)</li> <li>3. Игровое упражнение «Пальчики-узнавальчики» (развитие памяти, тактильных ощущений)</li> </ol>

		4. Заштрихуй правую, левую туфельку (рукавичку) 5. Игра «Зоопарк», «Зоопарк настроений» (развитие эмоций) 6. Рисование «Где я был?», вылепи или сложи из бумаги животное (развитие мелкой моторики) 7. «Найди отличия» (развитие внимания) 8. «Походки» (развитие общей моторики) 9. «Это правда или нет?» (развитие логики) 10. Разрезные картинки 11. «Рассеянный Антошка» (развитие мышления, памяти) 12. Игры: «Доброе животное» (развитие саморегуляции), «Дракон кусает свой хвост», «Рычи, лев, рычи», «Зайцы и слоники», «Два барана» (снятие агрессии, ослабление негативных эмоций)
Декабрь	«Зима» «Семья» «Новый год»	1. Беседа «Где рождается снег» (развитие логического мышления) 2. Нарисуй и вырежи снежинку (развитие мелкой моторики) 3. Игра «Когда это бывает?» 4. Составление сюжетных рассказов по картинке «Ёлка», «В лесу» 5. Игра «Ассоциации» 6. Игра «Что будет потом» (наелся снега - заболел, получил подарок и т.д.) 7. Игра «Отгадай, что я делаю» (катаюсь на лыжах, коньках, играю в снежки и т.д.) 8. Игра «Для чего нужен предмет» 9. Игра «Клоуны» (смена мышечного напряжения и расслабления) 10. Беседы: «Для чего нужны родители», «Мама, папа и я – дружная семья» 11. Рисование: «Моя семья», «Моя красивая мама», «Самый замечательный человек» и т.д. 12. Психотехнические игры «Подарок», «Секрет». 13. Игры: «Украсим ёлку к празднику», «Подарок для семьи», «Кто пришёл на ёлку», «Кто кем приходится», «А у вас?» 14. Упражнение «Оживим картинку»
Январь	«Дом» «Мебель» «Посуда»	1. Беседа «Расскажи о своем доме», игра-воспоминание «Звуки, запахи моего дома» 2. Игра «Потерялся»

		<p>3. Игры «Что изменилось в комнате?»; «Назови ласково», «Четвертый лишний», «Чего не бывает», «Безопасный дом», «Что потерялось в доме?» (развитие внимания), «Волшебный стул», «Дорисуй детали»</p> <p>4. «Что можно, а чего нельзя» – основы безопасности</p> <p>5. «Какие продукты нам друзья, а какие – враги»</p> <p>6. Психофизический тренинг «Мысленная прогулка по своему организму с целью его укрепления»</p>
Февраль	<p>«Детский сад»</p> <p>«Профессии»</p> <p>«Комнатные растения»</p>	<p>1. «Новоселы» (рисование своих портретов детьми и заселение их в дом – группу детского сада)</p> <p>2. Тренинг конструктивного поведения (ситуации в которых ребенок разбирает самого себя)</p> <p>3. Игры «Доронься до...», «Катушка», «Ветер дует на...»</p> <p>4. Этюды «Робкий ребенок», «Смелый ребенок»</p> <p>5. Игры: «Звуки группы», «Давай сравним», «Гладкий, твердый, колючий, мокрый, мягкий»</p> <p>6. Беседа о работниках детского сада (какие профессии, настроение работников)</p> <p>7. Игра-диагностика: «Сладкая проблема», «Секрет», «Портреты»</p> <p>8. Беседа – игра: «Когда дети лгут»</p>
Март	<p>«Мамин праздник»</p> <p>«Первоцветы»</p>	<p>1. Рисование: «Моя мама», «Моя семья»</p> <p>2. Проигрывание ситуаций с последующим анализом: «Мама заболела», «Я сказал маме неправду» и т.д.</p> <p>3. Психорисование «Весенние цветы»</p> <p>4. Этюды: «Так будет справедливо», «Мама обиделась»</p>
Апрель- Май	<p>«Насекомые»</p> <p>«Лето»</p>	<p>1. Упражнение «Волшебный тазик» (развитие обонятельных и вкусовых ощущений)</p> <p>2. Упражнение «Цветочный магазин», «Игры в воде»</p> <p>3. Игры: «Путешествие в страну звуков», «Гусеница», «Рыба, насекомое, птица», «Жучок», «Пчелка мешает спать»</p> <p>4. Рассказывание стихотворений с помощью жестов</p> <p>5. «Закончи предложение» (развитие мышления, внимания, памяти)</p>

		6. Упражнения: «Солнечный луч», «Психологическая лепка», «Цветочная поляна», «Надоедливая муха», «Дискотека кузнечиков»
--	--	---



Приложение 5. Результаты статистической обработки данных

Таблица 15. Расчет критерия Т-Стьюдента

	Грусть	Радость	Страх	Гнев	Удивление
ДО	0,3	0,42	0,375	0,375	0,25
ПОСЛЕ	0,73	0,66	0,69	0,71	0,66
СТЮД	2,79	0,000873	9,98342E-05	4,62911E-05	3,88688E-06

1 серия	2 серия	3 серия	4 серия
0,425	0,5	0,5	0,5
0,71	0,62	0,79	0,79
0,00021	0,023352	0,00021	0,00021

Животные	Растения	Цвета предметов	Формы предметов
3,57	2,87	3,2	2,4
4,45	4,38	4,68	4,27
2,7	2,96	5,27481E-17	4,01892E-28

Другие признаки предметов	Действия человека	Способы выполнения человеком действий	Качества выполняемых человеком действий
2,25	2,7	2,3	2,62
4,2	4,48	4,42	4,55
3,02	5,59163E-16	2,72	5,69425E-17

	УР. ПОДГ
До	4,15
ПОСЛЕ	8,55
	2,76